Laas

Ernst Laas'

Literarischer Nachlaß:

I. Idealistische und positivistische Ethik.
II. Oekonomische Mängel unseres nationalen Bildungswesens.
III. Gymnasium und Realschule.

Herausgegeben und eingeleitet
von
Dr. Benno Kerry,
Privatdocent der Philosophie an der Universität Straßburg.

Wien, 1887.

Verlag der „Deutschen Worte“ (E. Pernerstorfer).
Vertretung für den Buchhandel:
A. Pichler's Witwe & Sohn, Wien, V. Margarethenplatz 2.

Vorwort des Herausgebers.

Die folgenden Blätter sind, bis auf Aenderungen in der Form und einige ganz unerhebliche in der Sache, der Sonder-Abdruck einer Reihe von Artikeln, die in den August- bis Novemberheften d. J. der Wiener Monatsschrift: „Deutsche Worte" (herausgegeben von dem österreichischen Reichsraths-Abgeordneten E. Pernerstorfer) erschienen sind.

Der Umstand, daß die nachgelassenen Aufsätze von Ernst Laas in einen weiteren, nicht eben aus Fachgelehrten bestehenden Leserkreis zu treten hatten, legte dem Herausgeber die Verbindlichkeit auf, insbesonders den Aufsätzen (II) und (III) durch einleitende Auseinandersetzungen und Anmerkungen eine allgemeinere Verständlichkeit zu verschaffen, als sie sonst besessen hätten. Der fernere Umstand, daß jener Leserkreis ursprünglich ein größtentheils (deutsch-)österreichischer war, regte dazu an, mit den für den Verfasser hauptsächlich maßgebend gewesenen preußischen Unterrichts-Verhältnissen die entsprechenden österreichischen in Zusammenhang zu setzen.

Mußten diese Verhältnisse, entsprungen aus der Art und Weise, wie der Nachlaß das Licht der Oeffentlichkeit erblickte, nunmehr abgeändert werden, als es sich darum handelte, denselben buchmäßig zu gestalten? Der Herausgeber glaubte diese Frage verneinen zu dürfen. Daß Bücher eine goldene Unabhängigkeit von den Verhältnissen, in die sie hineingeboren worden sind, ebensowenig beanspruchen dürfen, als Menschen, könnte ganz allgemein geltend gemacht werden. Hiezu kommt in unserem besonderen Falle, daß die natürlichen Bindemittel, die dazu verwendet worden sind, aus den an und für sich auseinanderfallenden Stücken des Nachlasses ein Ganzes zu bilden, — ein Ganzes jedenfalls unter dem persönlichen Gesichtspunkte, daß es den letzten Abschnitt der geistigen Entwicklung von Ernst Laas darstellt — als solche unmittelbar ersichtlich sind: und hinwegdenken ist leicht. Es steht sonach Jedem die Möglichkeit offen, aus dem Dargebotenen den Nachlaß „an sich" abzuscheiden.

Straßburg, im Dezember 1886.

Als am 25. Juli des vorigen Jahres zu Straßburg der an der dortigen Universität für Philosophie und Pädagogik wirksame Professor Dr. Ernst Laas im Alter von 48 Jahren starb, war das Gefühl, daß hiemit Forschung und Unterricht einen einschneidenden Verlust erlitten hätten, ein weithin verbreitetes. Von äußerlicheren Kundgebungen abgesehen, konnte schon Inhalt und Haltung der zahlreich erschienenen Nekrologe[1]) Jeden, der es nicht ohnehin wußte, darüber belehren, daß hier Höheres als ein Mittelschicksal sich erfüllt habe. Und es währte nicht lange, so fanden sich Schüler und Verehrer des Dahingegangenen aus Deutschland, Oesterreich und der Schweiz, aus Belgien, England und Norwegen in der Herzensaufgabe, ihm ein würdiges Grabdenkmal zu errichten, das denn auch zu schöner Verwirklichung bereits gediehen ist.

Der Verblichene war ein Mann von umfassendem Geiste. In den zwölf Jahren seiner Thätigkeit an zwei Berliner Gymnasien lehrt er an den oberen Klassen Deutsch, Griechisch und Hebräisch, in den mittleren Klassen Lateinisch und Geschichte. Im Jahre 1872 an die neugegründete Universität Straßburg berufen, setzt er mit literar- und kulturhistorischen Vorlesungen ein, — in den Lektionskatalogen des Sommers von 1872 und des darauffolgenden Winters finden sich angekündigt: „Geschichte des geistigen Lebens in Deutschland von Luther bis auf Lessing 1500—1770"; „Herder und Goethe bis zu Goethe's Rückkehr aus Italien 1766—1788"; „Lessings ästhetische Studien". Die Jahre 1873—1878 bringen eine Reihe pädagogischer Vorlesungen: „Pädagogen und Pädagogik im Zeitalter des Humanismus und der Reformation"; „Uebersicht über die bedeutendsten pädagogischen Theorien"; „Kritische Geschichte der theoretischen und praktischen Pädagogik seit dem Zeitalter des Perikles"; „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts seit der Gründung der Pariser Universität" und mit diesen Vorlesungen wetteifern von Anfang an und in immer steigendem Maße solche, die dem eigentlich philosophischen Gebiete angehören.

Die Vorlesungen von 1878 an bewegen sich ausschließlich innerhalb dieses Gebietes. Jetzt finden wir Laas auf das Eifrigste damit bemüht, seine Ausbildung in mathematisch-naturwissenschaftlicher (auch

---

[1]) Vergl. insbesonders: die Grabrede von Prof. Dr. Holtzmann, später veröffentlicht in der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie", 1886, Heft 1; Dr. Kannengießer, in der Straßburger Post vom 14. und 15. September 1885, später erweitert und mit einem Verzeichnis von Laas' sämmtlichen Schriften versehen erschienen in den Biogr. Jahrbuch für Alterthumskunde (Beiblatt zum „Jahresbericht über die Fortschritte der klassischen Alterthumswissenschaft", hrsgg. von J. Müller) 1885. S. 123—36; Prof. Dr. Natorp, in der Münchener Allgem. Zeitung vom 20. und 21. October 1885, Beilage.

wohl in staatswissenschaftlicher) Hinsicht zu ergänzen; und in den letzten Jahren seines akademischen Wirkens besaß er in seltenem Ausmaße die Fähigkeit, Methodologie, Psychologie und Erkenntnißtheorie in alle, die realistischen Wissensgebiete durchsetzenden Auszweigungen dieser Disciplinen hinein zu verfolgen.

Das weit ausgreifende Fortschreiten des Mannes spiegeln seine Schriften wieder. Ich greife nur die typischen heraus. Seine Doctorschrift (1859) handelt über das Glückseligkeitsprinzip der Aristotelischen Ethik; sie ist Adolf Trendelenburg (seinem Lehrer) gewidmet. In einem Programme des Friedrichs-Gymnasiums zu Berlin (1863) begegnen wir Textesstudien über die vier ersten Bücher der Aristotelischen Physik, die von strenger philologischer Schulung zeugen, wie sie sich Laas in den Seminarien von Boekh und Haupt erworben hatte. Nun folgen die beiden Schriften über den „deutschen Aufsatz"[2]) und den „deutschen Unterricht"[3]), die den Ruf ihres Verfassers recht eigentlich begründeten: wir werden derselben vielfach zu gedenken haben. Hieran schließt sich ein Büchlein über die „Pädagogik des Johannes Sturm" (1872) und jene Erörterung über „Gymnasium und Realschule" (Heft 49 und 50 der Deutschen Zeit- und Streitfragen, 1875), der gegenüber der Aufsatz (III) des Nachlasses (von Laas selbst) als „zweite Erörterung" bezeichnet worden ist.

Wir sind hiemit an demjenigen Punkte von Laas schriftstellerischem Schaffen angelangt, der seiner Berufung vom Gymnasium an die Hochschule analog ist: von nun ab ist seine beste Kraft nur mehr philosophischen Problemen höchster Gattung gewidmet. Es erscheint (1876) die tiefbohrende Arbeit über „Kant's Analogien der Erfahrung", „eine kritische Studie über die Grundlagen der theoretischen Philosophie", es erscheinen (1880—1882) Abhandlungen über „die Causalität des Ich" und über „Vergeltung und Zurechnung" (in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie) und endlich (1879—1884) die drei Bände seines Hauptwerkes: „Idealismus und Positivismus".

Was hier unter „Positivismus" zu verstehen sei, hat der Verfasser zu Beginn des nachfolgenden Aufsatzes (I) mit wenigen Strichen angedeutet: es dürfte sich empfehlen, seine dortigen Angaben durch einige andere, die ich womöglich ipsissimis verbis wiedergebe, zu ergänzen. Hienach ist Positivismus diejenige Philosophie, „welche keine andere Grundlage anerkennt, als positive Thatsachen, d. h. äußere und innere Wahrnehmungen; welche von jeder Meinung fordert, daß sie die Thatsachen, die Erfahrungen nachweise auf denen sie ruht"[4]). „Alle Vor-

---

[2]) Der deutsche Aufsatz in der ersten Gymnasialklasse (Prima). Ein Handbuch für Lehrer und Schüler, enthaltend Theorie und Materialien, zusammengestellt aus den Erträgen und Erfahrungen des Unterrichts. Berlin 1868. — Zweiter Abdruck, 1874. — Zweite, umgearbeitete Auflage: Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen. Theorie und Materialien. Berlin 1877 und 1878.

[3]) „Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Ein kritisch-organisatorischer Versuch. Berlin 1872. — Eine zweite Auflage dieser Schrift ist jüngst erschienen; vgl. Anmerkung 108.

[4]) Idealismus und Positivismus, I., S. 183.

stellungen und seien sie auch noch so sublim und subtil, (sind) nur ursprüngliche oder gesetzmäßig abgeleitete und umgebildete Empfindungen (Wahrnehmungen"[5]). „Die Begriffe, mit denen wir unsere Welterklärungen, auch die vernunftbefriedigendsten, aufbauen, sind Auszüge aus dem Gegebenen, zum Theil nur mühsam und spät von den gröbsten Anthropomorphismen gesäubert".[6]) Auch der (überaus wichtige) Unterschied dieses Standpunktes von demjenigen des Materialismus findet sich an der oben angegebenen Stelle kurz bezeichnet; ich ergänze: eine derjenigen „Thatsachen", die für „Jeden völlig zugänglich und von Jedem kontrolirbar" von keiner Theorie umgangen werden dürfen, ist auch die, „daß Objekte unmittelbar nur bekannt sind als Gegenstände, Inhalte eines Bewußtseins, cui objecta sunt, und Subjekte nur als Beziehungscentren, als der Schauplatz oder die Unterlage von Wahrnehmungs- (und Vorstellungs-) Inhalten, quibus subjecta sunt; daß die uns unmittelbar bekannten Objekte und Subjekte keine „Wesen an sich" sind; daß sie beide nur miteinander existiren, mit einander entstehen, und bestehen, an einander ‚gebunden'".[7]) Die Lehrmeinung des Materialismus, der das Bewußtsein blos als verhältnismäßig unwesentliche „Begleiterscheinung" einer unabhängig von allem Bewußtsein, „an sich" bestehend gedachten „Materie" ansieht, ja wohl gar die Thatsache, daß so etwas wie Bewußtsein existirt, aus dem Vorhandensein und den Qualitäten jener Materie ableiten möchte, gilt daher auch dem Positivisten als eine unhaltbare und in sich widerspruchsvolle. Schwieriger ist es, den Positivismus abzugrenzen gegenüber der Fülle derjenigen Standpunkte, die unter dem Sammelnamen „Idealismus" passiren sollen. Letztlich wird es hier auf die Schätzung ankommen, die man einerseits gewissen Voraussetzungen oder Postulaten (z. B. dem Causalgesetze, wonach jede zu existiren beginnende Erscheinung eine Ursache haben müsse), andererseits der Evidenz gewisser Urtheile (z. B. der geometrischen) angedeihen läßt. Daß die „Natur" jenen Voraussetzungen oder Postulaten sich fügt, daß keine einem wahrhaft evidenten Urtheile widersprechende Instanz vorkommt, kann man entweder als durch eine höhere Potenz, die außer oder in uns waltet (etwa als „apriorische Form" des Bewußtseins), jedenfalls aber von der „Erfahrung" unabhängig ist, verbürgt erachten — dies der „idealistische" Gedankenkreis, um nur die besten Namen zu nennen, eines Plato, Aristoteles, Leibniz und Kant — oder aber man verzichtet auf eine solche Bürgschaft und erklärt die Uebereinstimmung von Denken und Wirklichkeit für blos thatsächlich, nicht nothwendig stattfindend, für eine Art von Glücksfall, (der übrigens an Erstaunlichkeit viel einbüßt, wenn man bedenkt, daß unser Denken sich in einer Anschmiegung an die Wirklichkeit entwickelt hat, bei der nur der Grad zweifelhaft sein kann), — dies der positivistische Boden auf dem (die Namen klingen viel bescheidener) David Hume und J. St. Mill stehen. Im letzteren Falle wird behauptet, „daß es

5) Ebendas., III., S. 3.
6) Ebendas., S. 247.
7) Ebendas., I., S. 183.

nicht sowohl ‚uns', als gewissen, uns fremden, von uns in jedem relevanten Sinn unabhängigen Thatsachen zu verdanken sei, wenn Wissenschaft zu allgemeinen und nothwendigen Erkenntnissen vorzudringen vermag"[8]).

Laas betrachtet den Gegensatz zwischen Idealismus und Positivismus als „fundamental"[9]), ja die Geschichte der Philosophie soll keinen fundamentaleren als diesen kennen.[10]) Die Schrift über „Kant's Analogien der Erfahrung" war bestimmt, speciell mit jenem „idealistischen" Denker (sammt seiner Schule) abzurechnen, auf dessen System nach dem Schiffbruche der Fichte-Schelling-Hegel'schen Romantik das Gros der deutschen Philosophie sich hinübergerettet hatte, wie auf einen Fels, auf dem es immer möglich bleiben müsse eine Kirche zu gründen. „Kein Positivist kann sich heute mit der Hoffnung schmeicheln, seine Ansichten auch nur verständlich und bestimmt, geschweige denn wirksam zu machen, der sich nicht darauf einläßt, sowohl die Vieldeutigkeit und Unfertigkeiten, die inneren Widersprüche und Selbsttäuschungen, die scholastischen Kräuselungen und tendenziösen Gewaltsamkeiten des großen Idealisten selbst aufzudecken, als auch auf die wichtigsten und einflußreichsten Versuche einzugehen, die gemacht worden sind, um seinen höchst originellen, aber in vielen Theilen doch altmodischen Gedankenbau lichtvoller und wohnlicher zu machen."[11]) Das dreibändige Hauptwerk verfolgt jenen Gegensatz von seiner Ursprungsstätte an, die im Bereiche der griechischen Philosophie nachweisbar ist, über alle charakteristischen Vertreter beider Richtungen hinweg bis hinauf in die unmittelbarste Gegenwart: der erste Band stellt das Problem und skizzirt die Lösung in sachlicher und historischer Beziehung, der zweite behandelt eingehend den Kampf zwischen „idealistischer und positivistischer Ethik", der dritte (über 700 Seiten stark) denjenigen zwischen „idealistischer und positivistischer Erkenntnistheorie". Es würde über den natürlichen Rahmen dieser Zeilen weit hinausführen, wollte ich referirend oder gar kritisch dem Inhalte des Werkes noch näher treten, als dies im Vorangehenden schon geschehen ist: einen Hauch des Geistes, der dasselbe durchweht, wird der Leser dieser Zeitschrift ohnehin herausspüren aus dem nachgelassenen Aufsatze (I), der sich eine populäre Darstellung der wesentlichsten Resultate jenes zweiten Bandes zum Ziel gesetzt hat. Nur Eines möchte ich, so schwer es auch ist, in diesem Zusammenhange ein abschließendes Urtheil zu fällen, festgestellt wissen. Man wird zugeben, daß auf jedem Wissensgebiete den Thatsachen ihr gutes Recht zu wahren ist gegenüber schwärmerischen Theorien, die sie ignoriren, verbiegen oder verfälschen möchten, mögen diese Theorien immerhin den edelsten Beweggründen geistiger oder sittlicher Art entstammen; man wird weiterhin zugeben, daß bei allem Wissenschaftsbetriebe anhaltende Arbeit, die Stein an Stein fügt und langsam aber zuverlässig fortschreitet, vorzuziehen ist jenen genialen Aufschwüngen die aller Probleme Lösung spielend vorweg-

---

[8]) Ebendas., III., S. 5.

[9]) Ebendas., I., S. 4 ff.

[10]) Vergl. die Selbstanzeige seines Werkes in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie. 1879, S. 503.

[11]) Idealismus und Positivismus, III, S. 6.

nehmen zu können versprechen, um gar bald wie jeder Ikarusflug mit jähem Sturze zu endigen. Der, wie die Dinge heute liegen, noch keineswegs überflüssigen Durchfechtung dieser Sätze und damit dem Ausbaue einer Philosophie, „die als Wissenschaft wird auftreten können", dient jenes Werk — mag darin im Einzelnen noch so Vieles verkannt und verfehlt sein — auf das Intensivste, und insofern wird es eine ehrenvolle Stelle innerhalb der philosophischen Literatur sicherlich erringen und behaupten.

Laas' Charakter stand mit seinem Geiste auf gleicher Stufe. Daß nur ein Mann, in des Wortes gesättigter Bedeutung, den eben angedeuteten Lebens- und Entwicklungsgang habe gehen können, ist selbstverständlich. So war denn Energie ein Grundzug seines Wesens und er besaß jene rauhe, aber edle Rücksichtslosigkeit — das Wort in seiner wörtlichsten Bedeutung genommen — die jedem vor und über sich hin nach einem Ziele Ausblickenden zu eigen sein muß. Zu dem Wahrspruche „Rast' ich, so rost' ich" bekannte sich jeder Tag seines Lebens, und wer des Mannes unermüdliches Schaffen beobachtete, mochte sich bei der sehr unpositivistischen Vorstellung ertappen, sein Forschensdrang müsse sich auch noch jenseits jener Schranken bethätigen, die dem menschlichen Leben gesteckt sind. In einer Wissenschaft thätig, die Selbsttäuschungen einen gefährlichen Spielraum verstattet und in der darum der ehrlich Suchende mehr gilt, als im alltäglichen Leben der ehrliche Finder, war er im Wollen und Urtheilen von einer Geradheit, die keine Anwandlungen kannte. So seines Berufes waltend, erschien den Schülern der Lehrer: was er als Mensch dem Menschen, als Freund dem Freunde sein konnte, ist aus dem innersten Herzen aller Betheiligten heraus an seinem Grabe gesagt worden. „Wohl hat er die kalte, schneidende Zugluft gekannt, welche aus dem Naturgrunde des Daseins den Erdgeborenen ins Gesicht weht und ihre Züge verhärtet; aber er hat auch den mild wärmenden und beseeligenden Odem gekannt, welcher aus dem Lebensborn des persönlichen Wesens quillt. Allerdings hat er sich gehütet, das Eine mit dem Anderen zu verwechseln. Aber derselbe Mann, dessen Urtheil über die großen Lügen des Welttreibens so unbestechlich war; derselbe Mann, welcher schnöden Egoismus unter jeder Verkleidung erkannte; derselbe Mann, der die fein und zart, aber auch hinlänglich dicht gewebten Netze, womit auf altem Kulturgebiete ein unpersönlicher Instinkt des Herkommens und der Konvention auch die Stärksten umspinnt und den Schwächeren unterthänig macht — der diese Fäden am liebsten bis auf den nackten Knäuel abgewickelt und durch neue, seinen Grundsätzen entsprechendere Bindemittel ersetzt haben würde; derselbe Mann, der, aus dem Volke hervorgegangen, ein Laie durch und durch, schroff und stolz keine Aristokratie und keine Hierarchie anerkennen mochte außer jener unvergänglichen, in deren Stammbuch er den eigenen Namen eintragen durfte; derselbe Mann, der spartanischen Gemüths, auch den bitteren Schmerz, der durch sein Leben ging, streng im eigenen Busen verschloß und mit Lächeln die Pfeile schwirren hörte und fliegen sah, welchen er so rasch erliegen sollte; derselbe Mann konnte des Austausches mit verwandten, wenn auch anders gerichteten, ja

selbst grundsätzlich verschiedenen Geistern vielleicht nicht gerade bedürftig erscheinen, aber doch thatsächlich dankbarst froh sein, voll feinen und schonenden Verständnisses und mit zarter Empfindung für jede Annäherung." Und, „was ihn trotz genauester Kenntnis der dämonischen Züge im Menschenbilde an den guten Genius der Menschheit glauben lehrte, eine innere Liebenswürdigkeit des persönlichen Wesens, das gab auch seinem Umgange mit Freunden jenen wohlthuenden Reiz, ohne welchen gerade der unbedingt zuverlässige Mann, dessen Urtheil in allen bedeutenden Angelegenheiten man schon im Voraus kennt, leicht zu dem Manne würde, den man ein- für allemal auswendig weiß."[12])

In dem Manne, dessen geistiges und sittliches Wesen solche Züge trug, kreuzten sich Richtungen, die einander zwar nicht gerade ausschließen — wie könnten sie sonst an irgend Jemandem zusammen vorkommen? —, die aber in nennenswerter Ausgeprägtheit doch nur in wenigen Kindern der Gegenwart vereinigt sind. Ein feinfühliger Sinn für die Bedeutsamkeit, wohl auch für den Zauber des Gewesenen — die hervorragendsten seiner Schriften sind historischer Natur —, daneben ein offenes, treu aufnehmendes Auge für jedes (äußere oder innerliche) unmittelbare Erlebnis; unbegrenzte Achtung vor dem Rechte und der Macht des Thatsächlichen, daneben der unbeugsame und seines Sieges sichere Wille, sich von ihm nicht unterdrücken zu lassen. Man wird es verstehen, daß eine solche Natur ihren von allen Zerrungen des Augenblicks in seiner gleichförmigen Bewegung unbeirrbaren Schwerpunkt nicht in Machtsprüchen finden konnte, die — mögen sie nun von einer hypostasirten „Vernunft", von Gott oder anderswoher stammen — irgendwo ein Ausruhen ermöglichen sollen, sondern nur in einem Arbeiten, das bald zähe ringt, bald kühn ausgreift, nie aber verzagt. Und auch das wird man verstehen, daß ein solches Arbeiten, wie es sich auf jahrtausendalte Bemühungen steift, um vorwärts zu kommen, auch sich selbst weit über individuelles Dasein hinaus, womöglich unbegrenzt erhalten wissen will. So wird es erklärlich, daß Laas mit der edelsten Vorliebe und immer wieder die „unendlichen Aufgaben" nachzuweisen suchte, die dem Erkennen und Wollen gestellt sind, und daß, wo von denselben die Rede ist, seine Sprache eine Wärme gewinnt, der man den Ursprung aus einem großen Herzen deutlich anmerkt. Gegen „Skeptizismus und Frivolität" hat er sich zeitlebens auf das Schneidigste gewehrt [13]) und nie hat er der sog. idealistischen Denkart ein Vorrecht bezüglich der Ideale eingeräumt [14]). „Es gehört mit zu den merkwürdigen Eigenthümlichkeiten des unmittelbar Gegebenen, daß es zu einer ... Fahrt ins Unendliche, wie die Impulse, so auch die Materialien enthält..." [15]) Wie die „unendlichen Aufgaben" auf ethischem Gebiete

---

[12]) Holtzmann in der oben erwähnten Grabrede, Vierteljahrsschrift für wissensch. Philosophie, 1886, S. 4 ff.

[13]) Vgl. Idealismus und Positivismus, III., S. 5, und die Recension des skeptischen Werkes von Uphues: „Grundlehren der Logik", in der Vierteljahrsschr. f. wissensch. Philos., 1883, S. 231 ff.

[14]) Vgl. Idealismus und Positivismus, I., S. 125.

[15]) Kant's Analogien der Erfahrung, S. 128.

sich gestalten, wird der Leser aus dem einschlägigen Aufsatze[16]) des Nachlasses sogleich erfahren: ebensolche Aufgaben thun sich auf, wenn es gilt, die abgerissenen und unzuverlässigen Erfahrungen, wie sie aus den launenhaften Bewußtseinen der Einzelnen hervorgehen, zu einem Alle umfassenden und für Alle verbindlichen „Bewußtsein überhaupt", das der ganzen Menschheit zukommt, etwa so zu erweitern, wie die Naturwissenschaft längst von den schwankenden (schon durch Lang- und Kurzweile beirrten) Zeitschätzungen der Individuen auf einen objektiven, schlechthin gleichförmigen Zeitverlauf, auf eine „absolute" Zeit zu rekurriren gelernt hat. „Sollte Jemand etwa durch den Abgang transcendenter Untersuchungsobjekte die Erkenntnisarbeit ihres eigentlichen Ernstes und Gehaltes beraubt, weil durch ein leichtes Spiel mit Vorstellungsassoziationen ersetzt finden, so könnte man ihn darauf aufmerksam machen, daß es bei der unendlichen Bruchstückartigkeit unserer aktuellen Wahrnehmungen gegenüber dem Inbegriffe des jetzt und je Wahrnehmbaren und bei der Abgelegenheit und Verborgenheit der gesetzmäßigen Zusammenhänge alles Erlebbaren ... Objekte ernsten Suchens und langwierige Arbeiten genug geben dürfte. Ja es thun sich nach allen Seiten ... unendliche Aufgaben hervor." [17]) Und wo er gelegentlich auf die Unendlichkeit der Zeit nach Vergangenheit und Zukunft hin zu sprechen kommt, — jenes alte Thema dichterischer Verzückung und mystischen Grübelns —, ist es gleich wieder die Freude an dem unabsehbaren Bahnfrei, der er nach der einfachen Feststellung des Sachverhalts noch Ausdruck zu geben für der Mühe wert hält. „Vortrefflich, dieser Charakter der Zeit für den im Reiche der Phänomene forschenden Geist! Von jedem erreichten Momente, von jeder unmittelbar gegebenen, empirisch realen Gegenwart aus sieht er nach vorwärts und rückwärts eine unendliche Perspektive sich öffnen. Ihn beschwingt und erhebt das Bewußtsein einer unendlichen Aufgabe. Er braucht auf keine Weise zu befürchten, daß es ihm je an Material zur Arbeit gebrechen werde." [18]) So war in Laas überaus lebendig ein Stück von dem Geiste jenes Lessing, der gesagt hatte, daß „nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgend ein Mensch ist oder zu sein vermeint, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, den Wert des Menschen (mache). Denn nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit erweitern sich seine Kräfte, worin allein seine immer wachsende Vollkommenheit besteht. Der Besitz macht ruhig, träge, stolz —" [19])

Ich wende mich nun zu den im Nachlasse vorgefundenen Aufsätzen.

Der Aufsatz (I) ist ungefähr zwei Jahre vor dem Tode seines Verfassers beendigt worden und dürfte in seiner Abgeschlossenheit ein scharf umrissenes und in seinen Theilen klares Bild zu gewähren im Stande sein; außerdem besitzt er, wie erwähnt, einen einheitlichen und

---

[16]) Der Schluß desselben ist eine größtentheils wörtliche Entnahme aus: Idealismus und Positivismus, II., S. 238 ff.; vgl. auch des Verfassers Schrift: „Kant's Stellung in der Geschichte des Conflikts zwischen Glauben und Wissen" (1882), S. 63.

[17]) Idealismus und Positivismus, III., S. 49.

[18]) Kant's Analogien der Erfahrung, S. 275.

[19]) Duplik von 1778, I.

leicht zugänglichen Unterbau in dem 2. Bande von „Idealismus und Positivismus“. Ich habe daher, bevor ich ihn einführe, nur eine auf die Herausgabe bezügliche Bemerkung vorzubringen.

Das Manuskript zeigt eine auffallende Menge durchstrichener, dabei aber — vermöge einer gewissen Durchsichtigkeit der Durchstriche — sehr wohl lesbarer Stellen von größerer und geringerer Ausdehnung; dieselben sind größtentheils nicht durch andere ersetzt, sondern einfach fallen gelassen worden. Da nun von einer Aenderung der Ansichten im vorliegenden Falle nicht die Rede sein kann — die durchstrichenen Stellen gehen ganz ebenso wie die stehen gelassenen auf den 2. Band jenes Hauptwerkes zurück, zu dem der Verfasser nie aufgehört hat sich zu bekennen, — so lag von Vornherein die Vermuthung nahe, daß der Aufsatz im Hinblick auf die ursprünglich beabsichtigte Art seiner Veröffentlichung (er war auf die Aufforderung einer bekannten deutschen Monatsschrift hin geschrieben worden) zu lang ausgefallen war und nun um jeden Preis gekürzt werden sollte; eine Aussage der Witwe bestätigte diese Vermuthung. Die Sachlage ist heute insofern eine andere, als für uns keinerlei Verkürzungsgrund besteht. Wir haben uns daher bewogen gefunden, einerseits wohl diejenige Form des Aufsatzes ersichtlich werden zu lassen, die die letzte Redaktion des Verfassers festgestellt hat, andrerseits aber (wo es der Zusammenhang erlaubt, mit eckigen Klammern in das Ganze eingegliedert, sonst anmerkungsweise) auch die obenerwähnten Stellen beizubringen, zumal dieselben, als durchaus nicht überflüssige Erläuterungen und Ergänzungen der übrigen, solchen Lesern, die nicht vom Fach sind, sehr erwünschte Dienste leisten dürften.

Es folgt nun der Aufsatz (I):

Idealistische und positivistische Ethik.

Durch die ganze Geschichte der Philosophie zieht sich ein Gegensatz, der nicht von Anfang an da war, aber seit seinem ersten Auftreten sich auch niemals verloren hat. Die griechischen Philosophen dachten anfänglich materialistisch und bauten ihre Erkenntnis auf die sinnliche Wahrnehmung. Im perikleischen Zeitalter lehrten dann nach dem Vorgange des Ephesers Heraklit die Sophisten, insbesondere Protagoras, wie es scheint, daß Alles variabel und relativ sei. Gegen beide Richtungen steht seitdem der sogenannte Idealismus.

Nach den Vorspielen, wie sie unter theilweisem Anschluß an die Volksreligion von den Eleaten, den Pythagoreern, von Anaxagoras und Sokrates ausgingen, hat Platon, der Vater der Ideen des ewig Wahren, Guten und Schönen, eine idealistische Philosophie gegründet, deren Ausläufer, von Mystik und Schwärmerei nie ganz frei, durch Aristoteles, die Scholastik, Descartes, Leibnitz, Kant hindurch sich bis auf die Gegenwart erstrecken. Ihr wissenschaftliches Charakteristikum ist, daß sie eine Scheu vor dem Variablen und Relativen hat, daß sie neben den tastbaren übersinnliche, geistige Objekte annimmt, daß sie in den Prozeß der Erkenntnis ursprünglich vorhandene Begriffe oder Ideen eingreifen läßt.

Auch das sittliche Handeln ist ihr — ganz allgemein geredet — durch Ideen bestimmt.

Ihr gegenüber hat sich aus den alten materialistischen, sensualistischen und relativistischen Anschauungsweisen in neuerer Zeit eine Erkenntnistheorie und Welt- und Lebensansicht entwickelt, die, weil sie Thatsachen vor Ideen bevorzugt, den unterscheidenden Namen des Positivismus angenommen hat. Sie kennt, wenn sie sich ganz selbst versteht, keine Geister als psychische Substanzen: sie kennt anstatt dessen Bewußtsein und psychische Prozesse; und sie hält dieselben wie sie sie findet, in steter Beziehung auf Objekte, auf Empfindungsinhalte in Raum und Zeit: auf Wahrnehmungen und die aus ihnen sich entwickelnden Erinnerungsresiduen, Phantasie- und Verstandesvorstellungen. Aber auch die wahrnehmbaren Objekte, auch den Inbegriff aller wahrnehmbaren Objekte: die sinnliche Welt, vermag sie nicht — und dies unterscheidet sie von dem Materialismus — als für sich beständige, in sich selbst gegründete Dinge anzuerkennen: sie hält auch sie, wie sie dieselben findet, in steter Relation zu wahrnehmenden Bewußtseinen, ihre perspektivischen Veränderungen reduzirend auf eine Normalgestalt, die sie in Beziehung denkt zu einem abstrakten, generellen Bewußtsein, zu einem Bewußtsein überhaupt. Sie ist überhaupt bemüht,

alle wissenschaftlichen Positionen unter voller Schonung des relativen und variablen Charakters des Wirklichen zu halten: alles Absolute ist ihr nur Abstraktion, möglicher Gedanke und selbstgebildetes Ideal.

Dem platonischen Idealismus den Boden zu entziehen, wäre sehr viel leichter, wenn er nicht im Gebiet der Moral so tiefe Wurzeln geschlagen hätte, daß es den Meisten wie ein Attentat auf die Moral selbst erscheint, wenn man ihn hier befehdet. Es sei erlaubt, im Folgenden die Streitfrage ein wenig auseinanderzulegen.

Was Platon in Athen von sittlichen Maximen und Usancen um sich sah, mußte jede ernster und tiefer angelegte Natur mit Schrecken erfüllen. Seine Gefühle sind auch für uns verständlich. Es waren dieselben Grundsätze der Genußsucht und des Egoismus, die uns auch heute von allen Seiten begegnen. Wir begreifen es, daß er, um die Zukunft besorgt, die arg gefährdete Sittlichkeit mit ewigen und absoluten Normen zu unterbauen sich bemühte. Er übersah dabei in seinem heiligen Eifer, daß in den frechen, alle kindlich-fromme Scheu der Vergangenheit niederwerfenden Anschauungen der aufstrebenden Jugend auch Keime enthalten waren, die zu einer natürlichen und menschlichen Ethik sich wohl ausgestalten ließen.

Die Reden, die er vernahm, lassen sich kurz etwa so wiedergeben: Das Sittlichgute und Gerechte beruht auf Meinung, Satzung, Willkür, Konvention und Auktorität: es ist Ausfluß des jeweiligen Willens der in den Staaten herrschenden Gewalten: geltend so lange es diesen beliebt oder Nutzen bringt. Gerechtigkeit zu üben, hat nur um der Folgen willen Wert. Hätte Jemand ein magisches Mittel, bei allen Rücksichtslosigkeiten und Ruchlosigkeiten verborgen zu bleiben oder besitzt er Gewalt und List genug, um den Andern zu trotzen und ihren Nachstellungen zu entgehen, so kann er sich Alles erlauben.

Von Natur sei nichts von dem recht, was die Menschen dafür ausgeben. Die Natur wolle, daß der Stärkere und Tüchtigere siege und herrsche. Nur Sklavenseelen ertrügen Gewalt, Unterordnung und Beeinträchtigung. Die sogenannte Gerechtigkeit sei nur ein Kompromiß zwischen der natürlichen Begierde, Allen unrecht zu thun, und der thatsächlichen Gefahr, von Allen unrecht zu leiden: eine künstliche Zierlichkeit und Zauberformel, erfunden, um die Gewaltigen des Lebens im Zaume zu halten. Aber dieselben zerreißen doch, Löwen gleich, die Bande, treten die Satzungen mit Füßen, schreiten kühn über die Köpfe der Elenden fort, so viel Genuß dem Leben abgewinnend, als dasselbe irgend zu bieten vermag.

Gegen diese Ansichten versucht der Philosoph für die Tugenden des Maßes und der Gerechtigkeit Motive zu finden, die sie als in sich selbst gegründete Werte darzustellen vermöchten, als Werte, die von allen Lustfolgen völlig unabhängig wären: denn die sinnliche Lust war ihm der Erbfeind alles Guten.

Er griff die Sache auf mancherlei Weisen an. Einmal vertheidigte er die Tugenden als psychische Analoga der Gesundheit, indem

er der irrthümlichen Meinung war, daß die sogenannte Gesundheit als solche und nicht um der Leistungsfähigkeit und Schmerzlosigkeit willen, welche sie gewährleistet, von den Menschen geschätzt werde. Ein andermal sah er in ihnen die Bestimmung der Natur, die Erhaltung des eigenthümlichen Wesens, ohne zu bemerken, daß diese Natur und dieses Wesen unfaßbare Dinge sind. Dann stellte er den sittlichen Charakter mit dem Schönen zusammen und als eine Art von harmonischem Maßverhältnis dar: indessen bloße Zahlenverhältnisse können weder das Schöne noch das Gute erschöpfen; und was, um den ästhetischen Eindruck hervorzurufen, zu Verhältnissen und Maßen hinzukommen muß, ist selbst eine feine Nüance der perhorrescirten Lust und dabei doch nicht im Stande, den eigenthümlichen Charakter des Guten zu markiren oder seinen Wert zu begründen. Die Nothwendigkeit fühlend, die in der Harmonie liegende Ordnung nach Unterschieden des Herrschens und Bestimmtwerdens systematisch zu artikuliren, machte er dann die Vernunft zur Dominante: ohne zu beachten, daß Mancher diese hohe Vernunft nur benutzt, um thierischer als jedes Thier zu sein. Am Ende flüchtete er sich zu einer übersinnlichen, objektiven Idee des Guten, die Allem, was wir schätzen, so weit Wert verleiht, als es an ihr Theil hat. Sie galt ihm als ein konstitutionelles Besitzthum und Erkenntnisobjekt des ewigen Menschengeistes, der die Aufgabe hat, das ihm innewohnende Ideal in seinen Handlungen immer vollkommener auszuprägen. Das Erdenleben dachte er nur als einen Abschnitt — und einen schlechten Abschnitt — eines unvergänglichen Seins, das dem guten Menschen im Jenseits in herrlicher Seligkeit winkt.

Diese Gedanken nun sind der Ausgangspunkt und das Material zu unzähligen Wiederholungen, Nüancirungen und Ausfaserungen geworden, die alle dasselbe wohlgemeinte, aber unhaltbare Gepräge zeigen.

Die Idee des Guten, jenseitig wie sie gedacht war, trieb erstens zu den buntesten metaphysischen Evolutionen an, die — was ja außerordentlich nahe und bequem lag — sehr häufig mit religiösen Anschauungen sich verquickten. Da war denn der Urheber alles Seins, Gott, die Idee des Guten und der Quelle der sittlichen Verbindlichkeiten [20]), sei es, daß man sie seinem bloßen Willen, sei es, daß man

[20]) Statt „sei es . . . zur Hauptsache", hieß es früher ausführlicher: „Ueber den Punkt in seinem Wesen, aus dem der absolut giltige Wert der Pflicht abgeleitet werden sollte, entstand bei denkenden Vertretern dieser Ansicht freilich sofort ein verhängnisvoller Zwiespalt. Die Einen wollten in kindlich religiöser Verehrung von der göttlichen Majestät nur den Willen des Höchsten in Anspruch nehmen und gelangten auf diesem Wege zu der beleidigenden Pointe, daß Gott auch das Gegentheil von dem, was wir jetzt als moralisch bezeichnen, uns hätte zur Pflicht machen können: eine Ansicht, die Platon selbst trotz ihres theologischen Gepränges prinzipiell als eine bloße Wiederholung des Willkürstandpunktes seiner sophistischen Gegner hätte abweisen müssen. Seine echten Schüler und Nachfolger waren im theologischen Bereiche diejenigen, welche mit dem heiligen Augustinus und Thomas auch für den göttlichen Willen die Raison suchten. War man aber erst so weit, Gott selbst der Botmäßigkeit des absolut Guten unterzuordnen, so lag es nahe, ihn als eine für die bloße Pflicht überflüssige Größe auszuschalten und eine natürliche, so zu sagen säkularisirte Moralphilosophie anzustreben."

diesen selbst einer höheren Raison unterstellte. Aber der erste Modus gibt keine philosophische Begründung und der zweite macht die leitende Raison und nicht Gott zur Hauptsache.

[Es ist nicht blos in dem allgemeinen Schulansehen, in welchem] Aristoteles [seit der Konstituirung der Pariser Universität gestanden hat, gegründet, daß sein platonisirender Versuch der Moral einen bis auf den heutigen Tag fortklingenden Nachhall gefunden hat. Sein Prinzip hat für den gesunden Menschenverstand viel Bestechendes. Er] griff Platons Terminus Natur auf und sagte: Sittlichkeit ist nichts als vollendete Menschennatur in ihrem eigenthümlichen Wesen. Vernunft ist es, was den Menschen vom Thiere scheidet. Vernunft im inneren Triebleben, wie im Verkehr mit Anderen auszuprägen, das ist des Menschen ethische Aufgabe; wenn er sie erfüllt, ist er vollkommener Mensch, sozusagen ein Virtuose in dem Geschäfte, das Natur ihm auferlegt hat: spezifisch Mensch, spezifisch human zu sein; er ist ein Virtuose der Humanität. Das Zeichen für die abschließende Erfüllung des Naturzweckes ist die Lust, mit der er schließlich thut, was er soll. Aeußerlich stellt sich das pflichtmäßige Handeln als ein wohlabgewogenes Mittleres zwischen zwei Reihen fehlerhafter Handlungsweisen dar: Freigebigkeit z. B. liegt in der schönen, menschlichen Mitte zwischen filziger Knauserei und prahlerischer Verschwendung.

Die Mängel dieser auf den ersten Blick so plausiblen Moral sind leicht herauszustellen. Wer will angesichts der unzähligen Krüppel und Scheusale, die dieselbe „Natur“ schafft, welche die Durchschnitts- und Idealmenschen hervorbringt, sagen, was „Zweck“ der Natur sei? Und wenn die Lust am Ende gleichsinniger Eingewöhnungen Merkzeichen dafür sein soll, daß man das von der Natur vorbestimmte Ziel erreicht habe, so lehrt das Leben, daß bedenkliche und unsittliche Maximen und Gewohnheiten, wenn sie von außen unbehelligt bleiben, dasselbe innere Behagen hervorzurufen im Stande sind, wie pflichtgemäße und edle. Das Wort Natur ist nur eine der bequemen Abbreviaturen, mit denen man anderweit begründete Gedanken für praktische Zwecke zusammengreift. [Es ist denn auch seither unendlich oft zur Empfehlung für sehr verschiedene Dinge gebraucht worden, die man als das Seinsollende jedesmal in Anspruch nahm. Auch die Vernunft ist eine solche bequeme Verdichtungsmarke.] Im Uebrigen besteht der Unterschied zwischen Mensch und Thier nicht in einem ursprünglichen Spezifikum, sondern, wenn er uns jetzt so unüberbrückbar groß erscheint, so ist es, weil die natürliche und künstliche Züchtung die sprachbegabten Wesen so unerreichbar weit von den blos lautenden abgetrieben hat. Und soll einmal der Inbegriff aller Vorzüge des — europäischen — Menschen vor den Thieren (und Wilden) Vernunft heißen: so ist dieselbe, wenn nicht selbst ethisch regulirt, auch zur Dienstleistung für verheerende Leidenschaften bereit. Der kultivirte Mensch begeht Gräuelthaten, wie der wilde und das Thier, nur raffinirtere. Die Vernunft an sich ist unfähig die richtige Mitte zu treffen. Eine Ethik, die das sittlich Gute suchend, es in eine von der Vernunft zu bestimmende Mitte weist und für diese Vernunft selbst wieder die Rücksicht auf das Gute in Anspruch nehmen muß, läuft im Zirkel.

[Endlich kann schwerlich Jemand heute noch dem Grundgedanken des platonischen Spiritualismus beistimmen, daß das eigenthümliche Wesen des Menschen, wie er da ist, in seiner Geistigkeit und Vernünftigkeit bestehe, und daß alle seine Gefühle, Affekte, Begierden und Leidenschaften das Thier in ihm seien.] Es mag ja wohl in der Ethik auf eine Art von Humanisirung des Trieblebens hinauslaufen: aber „Vernunft" ist für das Regens, das dabei zu agiren hat, sicher ein zu theoretisches und unfruchtbares Wort.

Und doch hat der Platonismus immer wieder versucht, in dieser Richtung die Durchfahrt durch das ethische Problem zu finden. Nach den englischen Platonikern des 18. Jahrhunderts, wie Clarke und Wollaston, [— diese faßten die Unsittlichkeit als eine Art von Vernunftwidrigkeit, von innerem Widerspruch, von Verstoß gegen die Logik der Verhältnisse. Sie sahen nicht, daß das, was sie die Wahrheit und suitableness der Dinge nannten, nur ihre eigenen ethischen Voraussetzungen, die sie mitbrachten, eingewickelt enthielt und daß sie Worte seigten und sich im Kreise drehten —] hat den kräftigsten, einen fast titanischen Anlauf zur logischen Begründung des Guten Kant genommen.

Es ist bekannt, wie konvulsivisch er sich drehte und wand, um nur ja keine eigene oder fremde Lustbegierde auf das sittliche Handeln Einfluß gewinnen zu lassen: die bloße gesetzgebende Form, das Bewußtsein, daß die jedesmal vorliegende Maxime ohne Widerspruch generalisirt gedacht werden könnte,[21]) sollte Alles leisten. Aber wenn es sich nun darum handelte, die Anstößigkeit oder Unanstößigkeit einer nach Vorschrift generalisirten Maxime, z. B. des Lügens und Betrügens zu erweisen, so machten sich merkwürdige Hintergedanken geltend, welche die ganze Position als eine groteske petitio principii bloßstellen, ja letzten Grundes die Sittlichkeit auf die so streng verpönten egoistischen Triebfedern zurückwarfen und selbst entschieden unsittlichen Maximen den Weg nicht zu versperren wußten. „Wohlthätig zu sein, ist jedes Menschen Pflicht. Denn jeder Mensch, der sich in Noth befindet, wünscht, daß ihm von anderen Menschen geholfen werde. Wenn er aber seine Maxime, Anderen wiederum in ihrer Noth nicht Beistand leisten zu wollen, laut werden ließe, so würde ihm, wenn er selbst in Noth ist, Jedermann gleichfalls seinen Beistand versagen".... (Tugendlehre §. 30). Daneben wurde zugegeben, daß „die Menschheit würde bestehen können, wenn Niemand zu des Andern Glückseligkeit Etwas beitrüge" (Grundl. zur Metaph. der Sitten, Werke [Rosenkranz] VIII, 50, 59). Und wir meinen, daß, wenn sogar überall der egoistische Kampf um's Dasein wieder entfesselt würde — wie er im Pflanzen- und Thierreich faktisch uneingeschränkt fortbesteht —, dies weder einen formalen Widerspruch zum Vorschein bringen noch die Welt zu Grunde richten, sondern nur

---

[21]) Vgl. hiezu die durchstrichene Stelle: „Die Vernunft, welcher er die Herrschaft im Ethischen zu sichern sich abquälte, nennt er die praktische, aber genau nach ihren Worten gefaßt ist sie doch, wie schon Herbart bemerkt hat, nur eine logische; und wie sie „praktisch" werden, d. h. den Willen bestimmen könne, blieb dem Philosophen selbst ein mit empiristischen Mitteln unauflösliches Räthsel".

zum Siege der Starken beitragen würde. [Die Kantische Generalisirung der Maximen, welche die alleinige Herrschaft der Form des Gesetzes, der Widerspruchslosigkeit, Allgemeinheit und Nothwendigkeit, d. i. der Vernunft erweisen soll, bedarf, um die Anstößigkeit gewisser Handlungsweisen zu begründen, nicht blos der Rücksicht auf empirische Data und materiale Objekte überhaupt, sondern auch der Vorhererledigung der Frage, welche Güter des Lebens unantastbar sein sollen, d. h. eines anderweitigen ethischen Prinzips.]

Die ästhetische Seite des platonischen Idealismus, [die übrigens eigentlich nichts weiter als eine Nuancirung allgemeiner nationalgriechischer Auffassung ist,] hat in neuerer Zeit vor Allem in künstlerisch gestimmten Perioden und Menschen eine Rekonstruktion erfahren. [Das Zeitalter der Renaissance und die klassische Dichterperiode Deutschlands im vorigen Jahrhundert hingen vielseitig diesen Gedanken nach. Shaftesbury und Schiller sind Hauptvertreter einer solchen ästhetisirenden Moral.] In ein philosophisches System hat sie Herbart gebracht. Mit Kant und Platon einverstanden, daß das Gute nicht auf die flüchtige, eitle, sinnliche Lust, die „Materie des Begehrens" gegründet werden dürfe, und daß es ohne Rücksicht auf die Frage, wie viel dadurch könne ausgerichtet werden, bestimmt werden müßte, suchte er es in unwillkürlichen, absoluten, evidenten Geschmacksurtheilen über Willensverhältnisse. Die fünf praktischen „Ideen", welche er so herausbrachte und die sich zusammen zu einer Einheit ergänzen sollten, rechnet er zum simultanen Aesthetischen: man könne sie eher harmonisch als melodisch nennen. Die Anlehnung an das Künstlerische hat für seine platonische Lustscheu nichts Verfängliches: denn „eigentlich ist keine wahre Schönheit sinnlich".

Für uns ist diese Auffassung der Schönheit ebenso unmöglich, wie die Reduktion der Sittlichkeit auf sie. Die Letztere hat für uns einen viel peinlicheren, drangvolleren Ernst, als er in dem Reiche des freien, schönen „Scheins" zu finden ist. Was Herbart's fünf harmonische Verhältnisse im Besondern angeht, so vermögen sie den sittlichen Beifall nicht zu begründen. Die „Harmonie zwischen Einsicht und Willen" setzt voraus, daß die Einsicht das Rechte ergriffen habe; die konzentrirte Einheit in der Mannigfaltigkeit der Strebungen setzt voraus, daß die einheitliche Spitze des Systems auf das Rechte gerichtet sei; Harmonie der verschiedenen Willen hat sittlichen Werth nur, wenn es die Willen guter Menschen sind; der Streit darf uns nicht immer mißfallen; Recht, Lohn, Strafe und Dankbarkeit sind nicht aus ästhetischen Gründen beifallswerth. Und die „Ideen" ergänzen sich auch nicht durchweg, sondern Recht und Billigkeit liegen mit einander in Konflikt, und es sind nicht ästhetische Gesichtspunkte, nach denen derselbe geschlichtet wird.

Platonisirend ist auch der Versuch, den Grund und Quell aller Moralität mit einigen Engländern der Shaftesbury'schen Schule (besonders Hutcheson) in einem ursprünglichen moralischen Sinn (moral sense) oder mit dem Apostel Paulus und einer Fülle christlicher Philosophen in dem sogenannten Gewissen zu finden; [platonisirend ist dieser Versuch vor Allem deshalb, weil jenes Gefühl,

wie das Gewissen, dem Handeln, „Ideen" vorhalten, die abgesehen von aller Lust, die dadurch bewirkt wird, Wert haben sollen, und weil beide als ursprüngliche Regulative ausgegeben werden.]

So sehr man zugestehen kann, daß wenn wir im reifen Leben sittlich urtheilen und handeln, dies zumeist nicht auf Grund von mühsamen Reflexionen geschieht, und daß, selbst wo Ueberlegungen einfallen, dieselben letztlich von instinktiven Regungen abhängig sind, so muß doch die Menge von Mißgriffen, welche diese Instinkte begehen, und die offenbare Abhängigkeit ihrer Aussagen von der Qualität der Umgebung jedem Unbefangenen die Vermuthung aufdrängen, daß das vermeintlich Ursprüngliche theils auf erziehliche Anbildungen in einer gedächtnißentschwundenen Jugendzeit, theils auf Kumulationen langer Vererbungsreihen zurückzuführen sein möchte.

Eine eigenthümliche „Idee", durch welche man das sittliche Handeln vielfach regulirt findet, ist endlich der Begriff der Ehre. [In engerem Kreise sagt er, psychologisch analysirt, nichts weiter aus, als was einer zusammengehörigen Lebensgemeinschaft, einer Berufsart, einem Stande, einer Familie u. s. w. auf Grund der bisherigen Erfahrung und nach Maßgabe der verfügbaren Einsicht als nothwendiges Erfordernis ihrer Existenzbedingungen erscheint. Der Terminus ist nichts weiter als ein bequemes Stichwort, ähnlich wie Natur und Vernunft; die eigentliche Raison liegt dahinter.] In origineller [umfassender] Weise hat sich Kant desselben bemächtigt. Der Mensch hat nach ihm eine unvergleichliche Würde über allen Erdenwesen; denn er ist, als vernünftiges, freies Wesen, Persönlichkeit, Intelligenz, Selbstzweck. Er muß daher immer so handeln, daß er dieser seiner Würde weder in sich noch in seinen Nebenmenschen zu nahe tritt. Er muß nie einen Andern blos als Mittel behandeln, und sich selbst nie so behandeln lassen. [Jeder Mensch ist Selbstzweck; dieser sein Wert gründet sich auf den Besitz der praktischen Vernunft und der Möglichkeit, frei von allen sinnlichen Motiven sich durch sie bestimmen zu lassen. Jedes Individuum ist insofern neben dem sinnlichen Menschen der Erscheinung ein intelligibler Mensch.] Er ist es der Ehre und Würde der Menschheit schuldig, jeder ihn oder einen Andern unter das Vieh herabwürdigenden Handlung sich zu enthalten. Er soll aus diesem Grunde nicht lügen, sich an das schnöde Geld verkaufen, vor Menschen kriechen u. s. w. Aber er soll auch Andern ihre Würde lassen; sind sie z. B. in Noth und muß er ihnen helfen, so soll er seine Wohlthätigkeit nicht zum Mittel der Demüthigung benützen u. s. w.

So sehr man — pädagogisch und kulturhistorisch — anerkennen kann, daß Gedanken dieser Art sich als wohlbefähigt erwiesen haben, Selbstachtung und Rechtsgefühl einzuimpfen, [so leiden sie im Grunde doch an der ganzen Gewaltsamkeit, welche dem platonisirenden Versuche, den Menschen radikal vom Thiere zu trennen und ihn zu einem Bürger eines spezifisch übersinnlichen Reiches zu machen, überhaupt anhaftet. Und sie führen] zu den wunderlichsten Verrenkungen, wenn es gilt gewisse einfache Pflichten aus der angegebenen Quelle herzuleiten, wie man bei Kant z. B. da sehen kann, wo er den Selbstmord verpönt (Tugend-

lehre §. 6), oder wo er die eheliche Geschlechtsgemeinschaft begründet (Rechtsl. §. 24 f.) oder die Pflicht deduzirt, welche er „die fortdauernde Belebung des Thieres am Menschen“ nennt, d. h. die physische Selbsterhaltung (Tugendlehre §. 19).

Antiplatonisch ist jede Ethik, welche nur der Lust ursprünglichen, selbstverständlichen Wert zugesteht und welche auch die ethischen Wertschätzungen mit Lust, mit Interessen, Begierden, Bedürfnissen und Neigungen in Zusammenhang bringt.

[Auf beiden Seiten sind zwei verschiedene Auffassungsweisen möglich, die man am besten mit zwei Kantischen Terminis, dieselben in erweitertem Sinne genommen, bezeichnen kann. Sowohl die Ideen-Moral der Platoniker, wie die Interessen-Moral der Antiplatoniker kann heteronom oder autonom gedacht werden, d. h. die regierenden Ideen oder Interessen sind entweder außerhalb oder innerhalb des handelnden Individuums zu denken. Dabei ist es möglich, daß Ideen (wie Interessen), die ursprünglich von außen kamen, allmälig von dem sittlichen Menschen selbst angeeignet werden, kurz: es ist auf beiden Seiten möglich, daß ein ursprünglich heteronom aufgetretenes Gebot allmälig als autonomer Imperativ erscheint.

Die platonisirende Ethik hat in der metaphysischen Idee des Guten, in den harmonischen Verhältnissen, in der Naturbestimmung ganz deutliche und reine heteronome Prinzipien; die Ehre, das moralische Gefühl, das Gewissen, so autonom sie uns jetzt erscheinen, weisen gleichfalls auf heteronomen Ursprung zurück. Am reinsten autonom hat Kant seine gesetzgebende Vernunft gedacht.

Trägt man den Gegensatz in die antiplatonische Theorie der Interessen hinein, so entsteht auf der autonomen Seite] eine Ethik, welche noch nicht die des Positivismus ist, ich meine die Moral des intérêt bien entendu, wie sie schon die Epikureer zu hoher Vollkommenheit entwickelt haben und der Helvetius den treffendsten Namen, Jeremy Bentham aber in neuerer Zeit die durchgebildetste Ausführung gab. Der Positivismus läßt diesen Leistungen alle Anerkennung zu Theil werden. Sie zeichnen sich durch einige der gelungensten psychologischen Analysen aus; aber in dem Hauptpunkte sind sie doch verfehlt.

[Die positivistische Ethik ist für den Standpunkt des Individuums heteronom in ihrem Ursprung. Sie fordert erst von der Pädagogik, die heteronomen Gebote so in den Willen einzubilden, daß die Menschen sie zu ihren eigenen machen. Sie erwartet erst von dem Fortgang der Kulturgeschichte die zunehmende Umbildung der heteronomen Moral in die autonome.

Was sie an den Hauptvertretern der autonomen Interessen-Moral, Epikur und Bentham, auszusetzen hat, ist leicht zu bezeichnen, wenn man sich der Lehren dieser Männer erinnert.] Der Grundgedanke ist, daß alle Immoralität eine schlechte Rechnung mache; daß, wer einsichtsvoll genug sei, um alle Folgenzusammenhänge der Handlungen richtig

zu übersehen und für sein Thun zu beherzigen, unmöglich anders als im Sinne der anerkanntesten moralischen Vorschriften handeln könne. Von den antiken Kardinaltugenden der Klugheit, Selbstbeherrschung und Tapferkeit (letztere im Sinne muthiger Uebernahme des Unausweichlichen gedacht) war es nun am Ende leicht, die Beziehung auf den eigenen Vortheil für den Gesammtkalkül des Lebens aufzuweisen. Man mag die bezüglichen Reflexionen und Analysen z. B. bei Cicero de finibus (I, 13 ff.) nachlesen. Aber Epikur hat auch die Gerechtigkeit und Bentham sogar die werkthätige Liebe unter diesen Gesichtspunkt gestellt.

Die natürlichen Begierden, sagte Epikur, bedürfen der Ungerechtigkeit nicht. Und mag letztere auch augenblickliche Vortheile gewähren: da sie keine Garantie bietet, absolut verborgen zu bleiben, so läßt sie den Thäter nie zum ruhigen Genuß seines Gewinnes gelangen. Selbst wenn es zu krimineller Verfolgung nicht kommt, tauscht er in dem herumschleichenden Verdachte, in dem Verlust an Kredit, in der steten Gewissensangst Nachtheile über Nachtheile ein. Der Gerechte dagegen genießt überall Vertrauen, Wohlwollen und Liebe u. s. w. Bentham beruft sich für seine These auf den Hochgenuß, den die Sympathie gewährt. Eine Lust, die ich für mich allein empfinde, sei dürftig gegen die, welche um all die Reflexe vermehrt werde, die mir aus der Theilnahme Anderer entgegenstrahlen. [Le Moi acquiert plus d'étendue, il cesse d'être solitaire, il devient collectif. On vit pour ainsi dire à double: dans soi et dans ceux qu'on aime et même il n'est pas impossible de s'aimer mieux dans les autres que dans soi-même . . . Les sentiments reçus et rendus s'augmentent par cette communication comme des verres disposés de manière à se renvoyer la rayons de lumière . . . (in den von Et.-Dumont aus seinem Manuscript publizirten Traités de législation [Principes de legislation ch. 9])]. Dazu kommen die Aussichten, welche sympathisch Verbundene auf gegenseitige Hilfsbereitschaft haben. Zu lieben und wohlzuthun ist sonach das beste Geschäft.

Man kann sich nicht verhehlen, daß Ansichten dieser Art auf derben Paralogismen beruhen. Weder kann Epikur die Gerechtigkeit demjenigen aufreden, der mit ungerechten Thaten im Verborgenen zu bleiben hofft oder mächtig genug ist, der Andern nicht zu bedürfen oder sogar sie in Furcht zu setzen, noch kann Bentham den Hart- und Kaltsinnigen von dem Glücke der Liebe überzeugen. [Die Argumentationen der beiden Philosophen weisen im Grunde aber selbst darauf hin, daß das ursprüngliche Interesse an meiner Moralität nicht in mir, sondern in den Andern liegt. Nur soweit ich ihre Repressalien zu fürchten habe oder ihnen menschenfreundliche Theilnahme schenke, kann ich an ihren Erwartungen ein eigenes Interesse nehmen.]

Daß die kluge Rücksichtnahme auf alle natürlichen und sozialen Folgen meiner Handlungen mich zu hohen Graden von Respektabilität und Gemeinnützigkeit befähigt, soll nicht geleugnet werden. Es ist auch sicher, daß die Gerechtigkeit und Wohlthätigkeit vieler Menschen auf keinem anderen Grunde ruht. Aber weder ist moralisches, uneigennütziges Verhalten immer das beste Geschäft, noch ist der klügste Rechner

immer der beste Mensch. Die Zahl derer, welche durch die Anforderungen der landläufigen Moral äußerlich und innerlich unglücklich werden, ist eine sehr beträchtliche. [Wer mag behaupten, daß der glücklich desertirende, von patriotischen Gefühlen nicht sonderlich behelligte Feigling sich elender mache, als sein pflichtgetreuer Kamerad, dem ein Granatsplitter ein langjähriges Siechthum und einen qualvollen Tod bereitet?] Die Pflicht fordert unzählige Opfer, die sie nicht von Fall zu Fall durch entsprechende Aequivalente vergüten kann. Und die Gewissenlosigkeit bringt nicht immer zu Falle. Allerdings ist Gewissensunruhe eine sehr quälende Pein; aber der verstockte Bösewicht fühlt sie nicht; und oft hat ein genußsüchtiger Egoist eine geistige Elastizität und Heiterkeit des Temperaments, die ihn weit über die pedantischen Skrupel des Gewissenhaften hinaushebt. [Freilich kann das Bewußtsein, der Pflicht ein Opfer gebracht zu haben, innerlich beseligen. Aber welcher „Rechner" möchte, wenn die Aufforderung an ihn herantritt, für seine Freunde, für das Vaterland, für seine Ueberzeugung sein Leben zu lassen, die wenigen Sekunden der seelischen Befriedigung für eine ausreichende Entschädigung halten?] Gewiß wird interessirte Klugheit die Gesundheit schonen und darum von Ausschweifungen sich fern halten; aber die Moral fordert unter Umständen, daß man nicht blos die Gesundheit, sondern daß man das Leben selbst auf's Spiel setze. Gewiß zeitigt der Wunsch, in der Welt vorwärts zu kommen, mancherlei Selbstbeschränkungen und gemeinnützige Anstrengungen; aber der Egoismus, der alle eigenen Kräfte so fruchtbar als möglich macht, geräth in seiner Unersättlichkeit auch darauf, Nothlagen und Unerfahrenheiten wucherisch auszubeuten. Sicher genießt der Gerechte Vertrauen: aber oft ist die Larve der Gerechtigkeit doch noch von höherem Nutzen als die wirkliche. U. s. w.

Kant hat ganz Recht, wenn er da, wo die eigene Glückseligkeit zum Bestimmungsgrunde des Willens gemacht wird, das gerade Widerspiel des Princips der Sittlichkeit sieht. Alle ernstere Pflicht tritt mit einem strengen, kategorischen: Du sollst! auf; wer würde wohl den Eingebungen der Klugheit diese Formulirung geben wollen? als Rathschläge werden sie sich darbieten, nicht als Befehle, hypothetisch werden sie sein, nicht kategorisch. [Sie werden sagen: Wenn Du glücklich werden willst und Du in dieser Handlungsweise Deine Lust, in dieser mehr Lust, als in jener findest, so wirst Du gut thun u. s. w. Aber weshalb sie fordern sollen, auf eine bestimmte Weise glücklich zu sein oder auf gewisse Reize lustvoll zu reagiren, das können sie auf keine Weise verständlich machen. Die Moral muß also entweder aufhören mit ihrem: Du sollst! oder die Rechnungs- und Klugheitsmoral ist nicht die echte. Wir glauben das Letztere. Wir sind nicht der Meinung, daß die ganze bisherige Geschichte in ihren moralischen Wertschätzungen und Formulirungen einer ungeheuren Verirrung, Phantasterei und Selbsttäuschung unterworfen gewesen sei.]

Wenn nun die eigenen Begierden und Bedürfnisse das echte moralische Prinzip auch nicht hervorzutreiben vermögen, so bleibt nichts

weiter übrig, als es in den Bedürfnissen und Ansprüchen der Menschen außer uns zu suchen.

[Da meldet sich aber sofort eine höchst widerstrebende Gedankenreihe. Nämlich diese: Wenn unsere eigene Scheu vor Unlust und unsere Begierde nach Bedürfnißbefriedigung und Lust zu jener feierlichen Wertbelegung, welche wir den moralischen Objecten zukommen lassen, nicht führe, was kann mich bestimmen, den Andern eine höhere Dignität beizumessen, so daß ich mich sogar veranlaßt finde, ihnen zu Liebe meine Lustbegier einzuschränken, mich zu resigniren und unter Umständen sogar zu opfern?]

Die Ansprüche der Andern haben nicht etwa als solche, wie willkürlich und zufällig sie auch sein mögen, höheren Wert als die meinigen; ihr Wert beruht auch überhaupt nicht auf den einzelnen Personen, welche sich an ihrer Geltendmachung betheiligen — sie haben als solche weder einzeln noch in Masse einen spezifisch andern Preis als wir selbst —: aber er liegt in den Gütern, für welche sie eintreten. [Ich selbst stimme hier in jedem egoistisch nicht befangenen Moment mit ihnen sogar überein. Die heteronome Forderung ist insofern auch eine autonome: es ist die Forderung meines besseren Selbst an das eigensüchtige, eigene, wie fremde Selbst. Diese Forderung tritt ein.] Es sind Güter, welche nicht mir und jetzt, sondern welche — nach Maßgabe der Erfahrung und Einsicht Aller — im Durchschnitte Allen zu Gute kommen. [Es sind diejenigen, welche der Erhaltung und Wohlfahrt der ganzen Gesellschaft am meisten zu dienen scheinen. Es sind diejenigen, über welche sich der divergirende Anspruch aller Einzelnen, wie über ein gemeinsam Nützliches in Gleichgewicht gesetzt hat. Sie werden bei möglichster Entäußerung von momentaner, persönlicher, leidenschaftlicher Eingenommenheit und bei möglichster Erweiterung des Blicks auf das wohlverstandene Gesammtinteresse von allen als wertvoll anerkannt. Es sind insoferne] objektive Güter. [Sie geben unserem Handeln eine objektiv giltige, von Willkür und Belieben freigemachte Direktive.]

Interessen stehen allerdings hinter unseren moralischen Gesetzen, aber nicht momentane, individuelle, sondern mehr oder weniger permanente, collective, sociale. Sie sind der Ausfluß nicht subjectiver Willkür, sondern gesellschaftlichen Bedürfnisses. Sie ruhen, wie Platons atheniſche Gegner es faßten, allerdings auf einer Art von Kompromiß: sie stellen diejenigen gegenseitigen Auflagen und Zugeständnisse dar, bei welchen der Eigennutz der Einzelnen am besten, d. h. am friedlichsten und für Alle förderlichsten zusammenbestehen kann. Hinter allen steht, ihnen Würde, und Nachdruck verschaffend, der Wille der Gesammtheit.

Wie sie sich bildeten und entwickelten, ist unschwer zu erklären. Jede in Verkehr kommende Menge von Menschen muß es allmälig begreifen, daß es im Interesse Aller und im Durchschnitte für jeden Einzelnen besser ist, sich ein für alle Mal und generell gewissen Konzessionen und Verpflichtungen zu unterwerfen. Wo sie selbst nicht Solidaritätsgefühl genug hat, finden sich rechtzeitig übergreifende Gewalten ein, welche das Nothwendige — freilich oft untermischt mit starken Zuthaten der Willkür und der Tyrannei — den Uebrigen von sich aus

auferlegen. Noth und Erfahrung klären mit der Zeit immer gründlicher und exakter darüber auf, mit welchen gesetzlichen Bestimmungen im Ganzen der höchste Ueberschuß von gesellschaftlicher Lust über Unlust erreichbar ist. Erkenntnisse dieser Art, die sich für engere Kreise festgelegt haben, werden mit dem Fortschritt der Beziehungen und der Ausdehnung der Verbände naturgemäß erweitert. Das Bewährte erhält durch Ueberlieferung von Generation zu Generation immer größere Kraft. [Je unentbehrlicher es ist, um so zäher hängt der Sinn Aller an ihm, um so eindringlicher wird seine Nothwendigkeit den nachwachsenden Geschlechtern eingeschärft.] Die wichtigsten Verbindlichkeiten erhalten allmälig einen feierlichen, imperativen Charakter. Pädagogische Einkleidungen religiöser Art begünstigen diesen Prozeß. Der Zweck, dem sie dienen, tritt hier wie sonst mit der Zeit aus dem Bewußtsein ganz heraus; [sie sind unumgänglich, weshalb sich bei ihrer Durchführung noch unnütz mit Beziehungen auf den darüberstehenden Nutzen aufhalten?] Derselbe psychologische Prozeß der Verdichtung oder Oekonomie des Denkens, der dem Geldgierigen die ursprünglich vorhandene Verbindung des Erwerbs mit den Genüssen, die man sich durch Geld verschaffen kann, zerreißt und der eine Menge von unwiderstehlichen und räthselhaften Sympathien und Antipathien über uns legt, arbeitet auch auf dem Boden der sozialen Gefühle. Was ursprünglich deutliche Beziehungen auf allgemeine Vortheile hatte, scheint allmälig von selbsteigenem Wert. Hier wie sonst wird das, was Versuch, Erfahrung und Nachdenken erfordern, durch Gewöhnung und Vererbung zu einem instinktiven Besitz von blindem Gebrauch. Nur der psychologischen Analysis gelingt es nachträglich unter Zuhilfenahme beobachtbarer Thatsachen, anerkannter Gesetze und deutlicher Analogien die assoziativen Bänder zu rekonstruiren, welche die eigentliche Raison und historische Genesis des vermeintlich Ursprünglichen und absolut Giltigen wieder ans Licht bringen: ohne freilich den Befangenen und kindlich Gläubigen jemals völlig genug thun zu können.

Diese Gedanken, die Grundgedanken der positivistischen Ethik, haben, abgesehen von der Abstreifung jeder mystischen Ueberschwänglichkeit und asketischen Lustscheu, vor aller platonisirenden Moral (die Kantische etwa ausgenommen) auch den Vorzug, daß sie nicht, wie diese über den Pflichten der Menschen ihre Rechte außer Acht setzen. Sie begründen beide zugleich in unauflösbar verknüpfter Einheit. Sie muthen im Durchschnitt Niemand bloße Leidensgeduld und Entsagung zu, sondern verstatten — im Durchschnitt und in der Regel — Jedem ein zukömmliches Maß von Lebensglück und Freiheit.

Sie fassen Rechte wie Pflichten unter dem Gesichtspunkt von Gesetzen und Regeln. Es sind diejenigen generellen Befugnisse und Einschränkungen, welche am besten im Stande sind, die Existenzbedingungen der Gesellschaft, ihren Frieden, ihre Glückseligkeit, ihren Kulturfortschritt zu gewährleisten. Jeder hat der Idee nach nur so viel Rechte, Jeder braucht nur so viel Pflichten auf sich zu nehmen, als für diesen höchsten Zweck vor einem gesetzgebenden, das ganze Geflecht des Lebens überschauenden, unparteiischen Willen seiner gesellschaftlichen Lage würden zugewiesen werden können.

Es ist natürlich, daß alle positiv geltenden Rechte und Pflichten sich nur soweit diesem Ideal nähern, als der hinter ihnen stehende gesellschaftliche Wille von Irrthum, Laune und Gewalt frei, einsichtsvoll das wirkliche Wohl des Ganzen zu erfassen weiß. Es ist eine Hauptangelegenheit aller historischen Arbeit, unsere Rechte und Pflichten immer mehr von dem Druck willkürlicher Gewalten zu entlasten und auf Grund der Erfahrung gesellschaftlich immer zweckmäßiger zu machen.

Hierzu gehört unter Andern eine immer gerechtere, d. h. dem gesellschaftlichen Verdienst entsprechende Vertheilung von Lasten und Vortheilen. Nur sie ist im Stande, die Zufriedenheit aller Einzelnen mit der gesellschaftlichen Ordnung auf die höchste Stufe zu treiben. Und diese Zufriedenheit zeitigt weiter den höchsten Grad von Anspannung aller Kräfte für das Gesammtwohl. Die Gerechtigkeit ist nicht, wie die Platoniker sagen, an sich, abgesehen von allen vortheilhaften Folgen, von Wert, auch sie hat, wie alle moralischen Faktoren, nur Wert durch die sozialen Güter, die sie hervorbringt.

Und Alles, was ein Gut heißen soll, muß einen durchschnittlichen Ueberschuß von Lust über Unlust verbürgen. Denn nur die Lust hat selbstevidenten Wert: meine für mich in der Isolirung, die soziale für die Solidaritätsgefühle der Gesellschaft.

[So sehr das positivistische Moralprinzip allem Platonismus zuwidersteht, so ist es doch, was immer eine gute Art der Empfehlung ist, zugleich auch befähigt, an den Irrthümern der Gegner die Seite herauszustellen und zu beleuchten, welche, einen Keim und Theil der Wahrheit enthaltend, jene dazu verführte zu glauben, die ganze zu haben.

Man hat ganz Recht, das sittlich Gute mit Gesetz, Vernunft, Ordnung und Maß in Zusammenhang zu bringen. Es tritt in jeder Kulturphase als eine Reihe von geschriebenen und ungeschriebenen Gesetzen an uns heran. Wenn Kant sagt, man müsse keine Handlung nach einer Maxime thun, durch welche der Wille nicht zugleich sich selbst als allgemein gesetzgebend betrachten könne, so hat er, wenn man dabei an einen unparteiischen, mit der Gesetzgebung nur auf die Erhaltung und Beförderung der allgemeinen Wohlfahrt gestellten eigenen Willen denkt, soweit vollkommen Recht. Vernunft, praktische Vernunft ist in vielfacher Beziehung im sittlichen Handeln. Wenn wir dem Sprachgebrauch gemäß Vernunft wie ein Synonymon von Objektivität, im Gegensatz zu Belieben und Begierde denken, so können wir wohl sagen, daß Vernunft uns leitet, wenn wir von den Erdengütern nicht mehr in Anspruch nehmen, als das Kulturstreben der Menschheit uns zubilligt. Wir dienen der vernünftigen Ordnung des Lebens und der Geschichte. Wir handeln als Glieder vernünftig-organisirter Einheiten: der Familie, der Gemeinde, des Berufes, des Staates u. s. w. Sozialpolitiker haben oft die Ordnung als die Grundbedingung aller sozialen Wohlfahrt bezeichnet; alle Sittlichkeit respektirt diese Ordnung. Maß, sagt das Sprichwort, ist zu allen Dingen gut. Es ist dem Individuum für sein leibliches und physisches Wohlsein gut; der Kluge gedenkt dessen. Es liegt noch mehr im Interesse der Gesell-

schaft; alle Extreme schädigen das Gemeinwohl: maßlose Liebe so gut wie maßloser Haß, Ueberreizung des Pflichtgefühls so gut wie starrer Rechtstrotz. Es ist nicht von ungefähr, daß der gute Mensch Maß hält. Die Linie des Maßes bestimmt sich ihm durch die Richtung auf das Wohl des Ganzen: er hält maßvoll dasjenige Verhalten ein, was generalisirt gedacht, dem Ganzen mehr Vortheil als Schaden bringt.

Harmonie an sich ist nur ein Objekt ästhetischer Freuden; aber Harmonie der Strebungen, die, auf Entsagung und Selbstbeherrschung ruhend, den Frieden, gesteigerte Leistungen und erhöhte soziale Glückseligkeit verbürgt, erweckt sittlichen Beifall.

Das Gewissen als Resultante aller gesellschaftlichen und erblichen Einflüsse ist trotz der Irrungen, denen es ausgesetzt ist, im Ganzen ein besserer, weil von einer reicheren, objektiveren Erfahrung belehrter Führer, als das spontane, eigenes Gelüst mit pflichtmäßiger Nothwendigkeit allzuleicht verwechselnde Gutdünken. Und wer erst vor der ehrfurchtgebietenden Stimme des Gewissens keine Scheu mehr hat, der wird, wenn ihn nicht etwa berechtigt selbstständige Reflexionen zu seinen Abweichungen leiteten, auch andern Geboten, die Respekt verlangen, seine Eigensucht und seinen Eigendünkel überzuordnen, den Muth oder Leichtsinn haben u. s. w.]

Das positivistische Moralprinzip ist allen Fortschritten und Reformen geöffnet, begrüßt jede neue Errungenschaft der Kultur mit Dankbarkeit und verwendet sie zu seinem Vortheil. Jede muß ja dazu beitragen, immer deutlicher erkennen zu lassen, welche gesellschaftlichen Ordnungen und Pflicht- und Rechtsabgrenzungen der allgemeinen Wohlfahrt und folgeweise auch dem Glückseligkeitsstreben aller Einzelnen im Durchschnitt am meisten frommen.

Die Kulturgeschichte verzeichnet jede Erweiterung des Interessenhorizonts, jede engere Verbindung der Menschen zu gemeinschaftlicher Arbeit und gegenseitiger Rücksichtnahme als einen Fortschritt, mag es sich nun um die Erweiterung des Blicks und Interesses für die Zukunft, oder um den Uebertritt aus der Vereinzelung in die Familie, aus dem Nomadenthum ins seßhafte Leben, aus isolirten Wirtschaften zu Geschlechterverbänden und Staaten oder um Handelsverbindungen, Staatenbünde und völkerrechtliche Verträge handeln. All' diesen Prozessen sieht die positivistische Moral mit Beifall zu, in ihnen den fortschreitenden Drang und die wachsende Aussicht erblickend, durch solidarisches Zusammenstehen das Uebel in der Welt zu lindern und das Wohlgefühl zu erhöhen.

Francis Bacon erfand einst für die fortschreitende Entwicklung der Wissenschaft und Technik die treffende Formel, daß sie eine Erweiterung der Herrschaft des Menschen über die Natur bedeute. Das Wort trifft nicht blos in dem zunächst gemeinten Sinne, daß der Mensch, die Menschheit, immer vollkommener lernen wird, die Natur, d. h. die physikalischen Kräfte für ihre Bedürfnisbefriedigung arbeiten zu lassen, sondern auch in einem innerlicheren Sinne. Immer vollkommener wird die Herrschaft des Menschen auch über die Natur in

ihm selbst sich durchsetzen. Er wird immer besser lernen, nicht blos den Augenblick zu Nutzen seiner eigenen Zukunft zu zügeln, sondern auch seine Sympathien immer weiter auszuspannen und immer kräftiger wirken zu lassen: diese Entwicklung aber wird ganz im Sinne der positivistischen Moral sein.

Man darf vielleicht sagen, daß, je mehr es dem Menschen gelingt, dieser Moral entsprechend, das praktische Beziehungszentrum nicht im Hier und Jetzt und überhaupt nicht im Einzelnen und Vergänglichen, sondern in den allgegenwärtigen Gesammtinteressen der Menschheit zu finden und die ihm gegönnte Lebezeit mit allgemeingiltigen Gesetzen und dauernden Idealen zu durchdringen: in demselben Maße „das Fleisch" in ihm ertödtet wird und „das Thier" in ihm untersinkt und „die Vernunft", „der Geist", der reine, völlig humanisirte Mensch zur Erscheinung kommt: der Mensch — oder der Gottmensch.

Der Gottmensch ist unter diesem Gesichtspunkt nichts Gegebenes, historisch Gewesenes: er ist ein zu erstrebendes Ziel der Kulturentwicklung. Es ist ein uns vorschwebendes Ziel, daß die Menschheit immer vollkommener von allen Mängeln der Thierheit, von allen physischen Uebeln derselben nicht blos, sondern auch von aller Bestialität und Brutalität frei werde; daß sie — um ein Wort der deutschen Mystik hierherzuziehen — vergottet, daß sie gottselig werde: immer lebendiger durchdrungen von dem göttlichen Liebestriebe, Alles im Dienste des Guten, im Dienste des Ganzen zu thun, immer weiser zugleich die regulirenden Gesetze ihrer Absicht anpassend.

In dem Ideal, das all' diesem Streben vorschwebt, sehen wir die höhere Vollendung des Baconischen regnum hominis; wir könnten es aber auch mit Augustin civitas Dei heißen; es ist das Reich Gottes auf Erden. Alle diejenigen, welche nicht sowohl beten, daß dieses Reich komme, als nach Kräften dafür thätig sind, könnte man als praktische Christen bezeichnen. Ihr Christenthum hängt nicht an Offenbarungen, Dogmen und Zeremonien. Es ist durch und durch praktische Theilnahme für das Weltbeste. Sie arbeiten an der Erlösung der Menschheit. Sie glauben nicht und wünschen es auch nicht, durch historische Akte der Vergangenheit erlöst zu sein. Sie wollen den Menschen erlösen, indem sie ihn vergotten, indem sie die Natur und das Thier in ihm humanisiren. Sie sehnen sich nach Erlösung, aber nicht für ihre Person allein, sondern für die Menschheit, nach einer Erlösung nicht aus Gnaden, sondern durch eigene Mühe und Arbeit.

Und sie wissen, daß diese Arbeit — kantisch geredet — eine „unendliche Aufgabe" ist, daß ihr ein Ziel gesteckt ist, dem man sich wohl nähern, das man aber nie erreichen kann. Sie finden in dem Ringen und Fortschreiten selbst ihre Seligkeit.

Der Aufsatz (II) scheint nur provisorisch abgeschlossen und späterer Erweiterung vorbehalten worden zu sein; immerhin macht er auch so, wie er ist, den Eindruck eines Ganzen. Mit dem Aufsatze (III) steht er in Allem, was den Unterricht angeht, in einem innigen und offenbaren Zusammenhange: ich war hiedurch gezwungen, auf den Aufsatz (III) (sammt Einleitung und Anmerkungen) schon im Nächstfolgenden mehrfach zu verweisen [22]). So wirft auch eine frühere Aeußerung des Verf.'s, die ich ihrer hohen Bedeutsamkeit wegen voll aufnehme, ihr Licht gleichmäßig auf beide Aufsätze.

In der „Vorbemerkung" zur zweiten Abtheilung des Buches über den „deutschen Aufsatz in den oberen *Gymnasialklassen*" (2. umgearb. Aufl., 1878) heißt es zur Rechtfertigung der die Realschule ausschließenden Bestimmung des Titels:

„Das Buch ist im Interesse derjenigen höheren Allgemeinbildung überarbeitet worden, welche der Verf. für den nothwendigen und allein geeigneten Unterbau der Berufsausbildung der höheren, der im eigentlichsten Sinne leitenden Gesellschaftsschichten, insbesondere auch aller derer hält, die zur selbstständigen und fruchtbaren Weiterbildung der Wissenschaft Anlage haben."

„Es ist daher durchweg im Geiste jenes modern und national nuancirten Humanismus gehalten, dessen Hauptwurzel in gewissen auserwählten Erzeugnissen der alten griechischen und der deutschen Literatur des vorigen Jahrhunderts liegt; eines Humanismus, wie ihn die künftigen Führer der Nation in den empfängnisfrischesten und entscheidendsten Jahren ihrer Jugend tief und unverlierbar in sich einsaugen sollen, damit ihnen unter den Praktiken und Kompromissen, zu denen später oft der Moment auffordert, das letzte Ziel, das absolute Ideal alles menschlichen Strebens nicht aus dem Auge schwindet."

„Es stellt sich zweitens durchweg in den Dienst einer wissenschaftlichen Propädeutik, die, aller verfrühten fachmäßigen Verengung und Zuspitzung des Geistes abhold, die gesunde und vorhaltige Grundlage für diejenigen Universitätsstudien abgeben kann, in denen das Bewußtsein von der universitas literarum, ich meine das Bewußtsein von den inneren Verwandtschaften und Verflechtungen, von den gegenseitigen Hilfen und gemeinschaftlichen Endabsichten alles Einzelwissens sich wirklich noch lebendig erhalten hat."

---

[22]) Weder der Aufsatz (II), noch der ihm vorangehende Passus hat vom Verfasser Anmerkungen erhalten: alle Anmerkungen bis zum Aufsatz (III) hin rühren also vom Herausgeber her. Die den Aufsatz (III) begleitenden Anmerkungen werden mit einem [V.], beziehungsweise [H.] bezeichnet werden, je nachdem, ob sie vom Verfasser oder vom Herausgeber herrühren.

„So sehr der Verfasser glaubt, hiermit dem Sinn und Charakter des Gymnasiums und, soweit es im 19. Jahrhundert noch möglich ist, auch den Absichten und Zielen seiner humanistischen Väter entsprochen zu haben: so kann er leider nicht finden, daß die Gymnasien, sowie sie da sind und allzumal, solchem Idealbegriffe von grundlegender, edelmenschlicher und wissenschaftlicher Vorbildung Genüge thäten. Oft genug macht armseligster Verbalismus, z. B. in äußerlicher und geschmackloser Zusammenleimung fremdsprachlicher Formeln und Eleganzien, und unfruchtbarer, ja ausdörrender Gedächtniskram anstatt ernsten Bemühens um Erziehung und Bildung sich breit; oft genug sieht man die schönen, zu allgemeiner Förderung ausgestaltbaren Keime, welche in den gymnasialen Unterrichtssphären parat liegen, zu engherzigster philologischer Fachzustutzung entartet; *oft genug müssen die exacten Fächer von Unwissenheit und Unfähigkeit mit Nichtachtung und Spott sich einengen und verfolgen lassen.*“ [23])

„Würde danach das Buch der Zukunft viel mehr als der Gegenwart sein Angesicht zuwenden müssen: so ist es jedenfalls doch das Gymnasium und nicht die Realschule der Zukunft, woran es denkt.“

„Mag das Gymnasium auch an noch so schweren Uebeln kranken, mag es in manchen Exemplaren auch noch so tief unter seinen idealen Beruf und auf das Niveau einer gewissen Beschränktheit und Verkümmerung herabgesunken sein, auf dem jede Mittelmäßigkeit noch lehrend und lernend, und oft sie am besten, ihr Fortkommen findet: trotz alledem! wo es sich um prinzipiell oder national und säcular begründete Reformen des höheren vorbereitenden Universalunterrichts handelt, *sieht man im Ganzen mehr die Gymnasien von Pharisäismus frei, und reinigender Selbstkritik zugewandt, als die Realschulen.* Während man dort vielfach in redlichem Eifer darnach ringt, für den Unterrichtsplan der höchsten grundlegenden Schule das wirklich Vollständige und wahrhaft Veredelnde zu gewinnen, sehen wir die Vertreter der Realschulen fast ausschließlich um Erweiterung der „Berechtigungen“ bemüht: und doch thäte gerade ihnen die eingehende und unbefangene Prüfung der unumgänglichen pädagogischen Vorfrage noth, ob diese Unterrichtsorganisation selbst, ob ihre „Principien“ berechtigte seien. In begreiflichem, ja sogar ziemlich zeitgemäßem, aber darum nicht anmuthenderem Bestreben wird mehr nach Macht und Einfluß gesucht, als nach Recht und Vernunft gefragt.“

„Sollte es auch mit dem für eine „allgemeine Bildungsanstalt“ merkwürdigen Argumente geschehen müssen, daß für dies oder jenes Einzelstudium oder Gewerbe, z. B. für das medizinische, die realistische Schulform die bessere Spezialvorbildung abgebe.“

„Ich halte es für möglich, es wäre jedenfalls sehr nützlich, wenn bei solcher Agitation und Argumentation manchem noch moderner, ich möchte sagen amerikanischer, gesinnten Praktikus, der ein wenig auf das zu Ende denken hält, gelegentlich der Einfall käme, ob es für die

---

[23]) Es sei hier ein für allemal bemerkt, daß alle mit Cursiv-Lettern gedruckten Stellen (im Gegensatz zu den gesperrtgedruckten) nicht vom Verfasser, sondern vom Herausgeber der Aufmerksamkeit des Lesers empfohlen werden.

Spezialfächer, deren beste Vorbereitung man zu bieten sich anpreist, nicht vielleicht noch nützlicher, volkswirtschaftlich noch ergiebiger wäre, an dem realistischen Unterrichtskyklos einige weitere Abstriche, resp. Zertheilungen vorzunehmen."

„Alle Spezialausbildung muß auf Ueberflügelung der Konkurrenz, auf virtuosenhafte Vollendung der Leistungen angelegt sein. Sicher dürfte es der fachmäßigen Vorbildung der Neusprachler, die jetzt auf den Realschulen erster Ordnung [24]) ziemlich zahlreich heranwachsen, noch dienlicher sein, wenn sie gar keine präparativen mathematisch-naturwissenschaftlichen Lektionen durchzumachen hätten, denen sie so wie so, sobald ihre Berufsabsicht fixirt ist, nur Unlust entgegenbringen. Ebenso müßte es den künftigen praktischen Aerzten für ihre bloßen Handwerksforcen noch zuträglicher sein, wenn sie mit neueren Sprachen so gut wie mit Latein noch weniger behelligt würden, um Zeit für diejenigen vorbereitenden naturwissenschaftlichen Curse zu erhalten, die sie jetzt erst auf der Universität durchmachen müssen."

„Dann zerfiele die Realschule erster Ordnung freilich in diejenigen beiden Hälften, aus denen sie mehr äußerlich und künstlich zusammengesetzt als organisch zusammengewachsen ist. Und jede der Berechtigungssphären, auf die man pocht, erhielte das ihr zukommende Fragment, je eins von denen, welche die Gesammtberechtigung dieser Realschule constituiren sollen. Sie zerfiele in Fachschulen, die ihrerseits natürlich *auch auf einem allgemeinbildenden Unterbau, aber auf einem schneller zu absolvirenden, weniger in die Breite und Tiefe zu führenden,* auf dem Unterbau von Hofmann'schen Mittelschulen, [25]) lateinlosen Realschulen, Realschulen zweiter Ordnung [26]) zu stehen hätten." ....

„(ich kann) nicht leugnen, daß ich mit Utilitariern, die jene Umbildung der Realschulen erster Ordnung nicht ungern sehen würden, in hohem Maße sympathisire; aber auf Grund besonderer Nebengedanken. Es hängt mit meinem gegenwärtigen Thema aufs engste zusammen, wenn ich auf dieselben noch ein wenig eingehe."

„*So sehr ich Allgemeinbildung schätze und ein gewisses Mass derselben für die grundlegende Erziehung jeder Gesellschafts- und Berufsklasse absolut nothwendig finde; so sehr ich den Ständen, denen später an höchster Stelle die Leitung Anderer zufallen soll, eine Form derselben dargeboten sehen möchte, welche sie wirklich — wohlunterrichtet und freien, klaren und selbstständigen Blickes —*

---

[24]) Bezüglich des Charakters dieser Schule vgl. Anm. 66 [H.] zu Aufsatz (III).

[25]) Hier und auch dort, wo später von „Mittelschule" schlechtweg die Rede ist, ist gemeint eine nach dem Berliner Stadt-Schulrath F. Hofmann und dessen Bericht an den Magistrat: „Ueber die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin", (1869) benannte Schule ohne Latein, mit sechsjährigem Cursus (vom 9. bis zum 15. Lebensjahre), mit Beschränkung auf eine fremde und zwar moderne Sprache (gewöhnlich Französisch) und mit Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung. Auf einer 1873 vom damaligen preußischen Minister Falk einberufenen großen Unterrichts-Conferenz gab sich der dringende Begehr nach einer solchen Schule in unverkennbarer Weise kund. Die Verwechslung mit dem, was man in Oesterreich „Mittelschule" nennt (d. i. Gymnasium, Realschule und Realgymnasium), erscheint hienach wohl ausgeschlossen.

[26]) Vgl. Anm. 66 [H.] zu Aufsatz (III).

auf die Höhe der historisch gewordenen Situation stellt: gleichwohl! für eine Nation, der die materiellen Güter des Lebens so wenig mühelos in die Hand wachsen, wie die deutsche, ist jene Allgemeinbildung höchster Form ein zu kostbarer und vornehmer Artikel, um allen denen eröffnet werden zu können, die jetzt mit Aspirationen der Art in die unteren Klassen unserer Realschulen erster Ordnung und unserer Gymnasien eintreten.“

„*Wenn unser Volk im Wettbewerb der Nationen um die nothwendigen Lebensgüter den Rivalen besser als in letzter Zeit die Wage halten will, so wird es nicht umhin können, durch eine reichhaltigere Anwendung des Fachschulsystems für eine vollkommnere Entwicklung concurrenztüchtiger und einträglicher Specialitäten Sorge zu tragen.* Nicht nach Art jener verkümmerten freilich, die der fabrikmäßige Großbetrieb zu grausamer Beeinträchtigung nicht blos aller ethischen und humanen Entwicklung, sondern auch der technischen Uebersicht und Einsicht und der kunstvolleren Geschicklichkeit der davon Betroffenen und schließlich selbst zum großen Schaden des nationalen Wohlstandes in den „jugendlichen Arbeitern“ unter dem Einfluß blos egoistischer Motive von selbst dressirt, sondern von solchen, die innerhalb eines freilich streng abgegrenzten Gebiets doch so viel allseitige Orientirtheit und Geschultheit geben und verlangen, als zur Erzielung größtmöglicher Konkurrenz- und Erwerbsfähigkeit sowohl vom Standpunkt der allgemeinen Wohlfahrt wie von dem der Gerechtigkeit gegen die Einzelperson unumgänglich ist.“

„*Solche Specialschulen sind aber freilich nur dann in umfassenderer Weise in unserer Unterrichtsorganisation möglich, wenn die gesuchteste, einschneidendste, aber unser Schulsystem auch von Jahr zu Jahr immer mehr zerrüttende Berechtigung, ich meine die militärische, eine so hochherzige, von jedem socialen und theoretischen Vorurtheil befreite und die allgemeine Wohlfahrt schlechterdings allein berücksichtigende Modifikation erfährt, dass ein grosser Theil der jetzigen Zöglinge unserer höheren Unterrichtsanstalten in die ihnen und der Gesammtheit förderliche Bahn blos mittlerer Allgemeinbildung und früher begonnener Fachbildung umgelenkt werden kann.* Das nothwendige Correlat dazu würde natürlich eine bedeutende Beschränkung der Zahl unserer Gymnasien und Realschulen erster Ordnung sein.“

„Diese Beschränkung würde aber auch eine zweckmäßige Erhöhung des etwas gesunkenen Niveaus unserer *höchsten Schulform allgemein bildenden Charakters* ermöglichen.“

„Denn unglücklich wäre es, wenn neben jener auf *niedrigerer Allgemeingrundlage* umfänglicher als bisher cultivirten Specialausbildung für den begabtesten und edelsten Theil der Jugend nicht noch Platz und Gelegenheit offen bliebe zu so weitsinniger, freier und erschöpfender Unterweisung und Erziehung, daß sie sich beim Austritt aus der *höchsten allgemeinen Vorbereitungsschule* mit all den elementaren und zugleich fundamentalen Einsichten und Kenntnissen einerseits und den ethischen Gesinnungen und Antrieben andrerseits ausgerüstet finden,

welche schlechterdings unumgänglich sind, um das gesetzmäßige Walten der Natur, den allgemeinen Gang und Zug der Menschheitsgeschichte, die Grundlagen und Grundlinien aller wissenschaftlichen Erkenntnis, die nothwendigsten Konstituentien einer gesitteten Gesellschaft, die zweifellosen Elementar-Prinzipien aller Kunst, insbesondere aller Poesie, die höchsten Ziele und absoluten Maßstäbe menschlichen Strebens rein und würdig begreifen und kräftig und vorhaltig auf sich wirken lassen zu können. *Nur in allen diesen Gebieten einigermassen orientirt und vorhaltig gefestigt, möchte ihnen ohne Schaden für das Gesammtwohl die Leitung der Uebrigen überlassen werden dürfen.* Nur wenn in so vorgebildeten *und in dieser Richtung weiter entwickelten* Männern eine Garantie für zweckmäßige Konzentration und ethisch begründete Leitung und Regelung der nach bloßen Geschäftsprinzipien oder gar blindlings vorwärts strebenden Arbeit gegeben ist, dürfte die aus jenen anderen Gründen nothwendige Theilung und Spezialisirung der Thätigkeit nicht verhängnisvoll werden.“

„Auf dem Wege nun zu diesem Ziele einer universalen und *doch nicht zerfliessenden,* sondern von dem wissenschaftlich aufgeklärten Bewußtsein für das wirklich Nothwendige organisirten Vorbildung sehe ich das Gymnasium immer noch mehr als die Realschule erster Ordnung. Es ist zu hoffen, daß wenn der Anreiz pädagogisch irreleitender Prärogativen weggenommen wird, eher jenes als diese das Ideal solcher höchsten, zu späterer Führung segensvoll befähigenden Allgemeinbildung erreiche, hinter welchem sie jetzt beide gar weit zurückbleiben.“

Vermöge der kräftigen Hervorkehrung des ökonomischen Gesichtspunktes ist diese Stelle ein Vorläufer des Aufsatzes (II), während das in ihr über Allgemeinbildung und über das Verhältnis von Gymnasium zu Realschule Gesagte eine willkommene Ergänzung der Einleitung zu Aufsatz (III) darstellt.

Es folgt nun Aufsatz (II):

Oekonomische Mängel unseres nationalen Bildungswesens.

Bei den Diskussionen über die zweckmäßigste Organisation des öffentlichen Unterrichts, die in den letzten Jahrzehnten geführt worden sind, ist ein Gesichtspunkt, wie mir scheint, bisher nicht genug urgirt worden, der doch für ein Volk, wie das deutsche, das von Natur weniger reich als andere mit Glücksgütern gesegnet und dabei in der traurigen Nothwendigkeit befangen ist, gegen zwei mächtige Nachbarn permanent eine äußerst kraft- und geldraubende Kriegsrüstung aufrecht zu erhalten, ganz hervorragend Anspruch darauf hat, in einem realistisch denkenden Zeitalter beachtet und beherzigt zu werden: ich meine die Frage, ob wir, wie in unseren Zubereitungen für unsere Bildung überhaupt, so insbesondere für die pädagogische Ausbildung der folgenden Generation überall die richtige Oekonomie walten lassen, ob wir nicht Zweige der Kultur pflegen, die wir als eine Art von schönem Luxus besser günstiger situirten Nationen anheimgäben, ob wir nicht nothwendigen oder relativ nothwendigen Stücken der Humanität einen zu breiten Spielraum verstatten, ob wir nicht vielfach mit Bildungsangeboten an Kräften herumarbeiten, die doch niemals entsprechende Früchte zeitigen, ob wir die Unterrichtsanstalten und Lehrkräfte immer so disponiren, daß überflüssige Frictionen und Doppelbesetzungen vermieden werden. Ich glaube, daß in allen diesen Richtungen einmal ruhige, vorurtheilslose Selbstbesinnung am Platze wäre. Ohne die Absicht zu verfolgen, den Gegenstand sofort zu erschöpfen, möchte ich doch die Aufmerksamkeit des Lesers für einige aphoristische Anregungen erbitten, sollten dieselben auch in einigen Beziehungen, wie man sich auszudrücken pflegt, in ein Wespennest stechen.

Was den schönen Luxus anbetrifft, so wird es ja selbst in einer vergleichsweise armen Nation immer noch vermögliche Privatleute genug geben, die sich erlauben können, über das blos Nützliche hinauszugehen. Aber von Uebel ist es, wenn für das Entbehrliche, Luxuriöse regelmäßige, öffentliche Veranstaltungen getroffen werden, welche nothwendigeren Bedürfnissen die Befriedigung versperren, oder wenn dasselbe eine unverhältnismäßige Kraft absorbirt. Gewiß würde man höhere Kulturgüter schädigen, wollte man in vorsorglich utilitaristischem Despotismus selbst die Kinder der Reichen und die wirklich Talentvollen verhindern, sich zu Musikern, Malern, Schauspielern, Philologen, Historikern u. s. w. auszubilden. Aber erstens muß die ungeheure Masse von unfruchtbaren, ja zum Theil ärgerlichen Mittelmäßigkeiten, die auf diesen Gebieten in Deutschland ihr Wesen treiben, die Frage nahe legen, ob es wohlgethan sei, die künstlerische und wissenschaftliche Ausbildung und Produktion der Unbefähigten durch Stipendien

und sonstige Benefizien zu Schaden niedrigerer, aber praktischerer, gemeinnützlicherer Verwendungen direkt zu begünstigen. Zweitens muß die öffentliche Meinung, die Presse und der Egoismus der Interessenten gegen die luxuriösen Beschäftigungen mittelmäßig oder schlecht beanlagter Individuen viel schärfer und ablehnender vorgehen.

Wie können wir es verantworten, daß Tausende und aber Tausende von schwach oder gar nicht musikalisch befähigten Mädchen (zum Theil auch Knaben) ergebnis- und freudlos Hunderte von Stunden ihres jugendlichen Lebens auf dem Klavier herumhacken, anstatt in prosaisch-wirtschaftlichem Dienst sich zu bethätigen oder nutzbringende Kenntnisse zu erwerben oder die Körperkräfte zu entwickeln?

Wie können wir es verantworten, daß alljährlich in Kunstausstellungen Tausende von Quadratmetern Leinwand zur Schau gebracht werden, bedeckt mit dem großentheils unabsetzbaren Ergebnis von Hunderttausenden von Arbeitsstunden, die Vorstudien ungezählt: wo doch der kritische Berichterstatter oft mit dem Stoßseufzer beginnt, daß er nach all dem Staunen über technische Virtuositäten wenig oder nichts gefunden habe, was im Stande gewesen wäre, ihn über die Ausstellungsräume fort auch nur eine Stunde noch sinnig zu fesseln?

Wie können Verleger alle Jahre eine so maßlose Summe von Geld in Bücher und Zeitschriften stecken, die großentheils das Papier nicht wert sind, auf dem sie gedruckt werden und die oft nicht einem Dutzend Menschen etwas wirklich Nützliches zu sagen wissen?

Weshalb müssen stehende (womöglich subventionirte) Provinzialtheater die ganze Saison hindurch Dutzende von Trauer- und Schauspielen, Opern und Operetten, Possen und Ballets in bunter, kräftezersplitternder und aufreibender Varietät unter höchst mangelhafter Befriedigung des Publicums abspielen, anstatt daß wandernde Truppen mit beschränktem, weise auf das verfügbare Personal zugemessenem, aber gut eingeschultem Repertoir sowohl die Erhaltung der Kräfte, wie die Ausbildung der Talente, wie die Bildung und Ergötzung des Zuschauers auf das Höchste zu treiben versuchen?

Ist es ferner raisonnabel, daß Deutschland in der Erforschung des Alterthums und der Vergangenheit vor allen Nationen den Löwenantheil übernimmt? Wozu es den Engländern und Amerikanern in der Subvention archäologischer Institute und Reisen, in dem Ankauf von Alterthümern, in der Herausgabe von Denkmälern zuvorthun, da wir doch nicht so viel wie die Engländer und Amerikaner verdienen?

Niemand wird es tadeln, daß im Bereiche der nationalen Universitäten für die speziellsten und subtilsten wissenschaftlichen Neigungen und Begabungen irgendwo und irgendwie Gelegenheit der Ausbildung geboten werde. Aber weshalb in einigen Gegenden Deutschlands auf noch nicht 10.000 Quadrat-Kilometer je eine dieser kostspieligen Anstalten kommen muß, wo doch die heutigen Umzugsbequemlichkeiten fast alle Entfernungsrücksichten niedergeworfen haben, und weshalb an jeder Universität taliter qualiter alle Fächer vertreten sein müssen, weshalb z. B. an jeder ein Orientalist, ein Sanskritist und ein Linguist angestellt sein muß, wo doch alle drei Professuren zusammen oft nicht ein halbes

Dutzend Schüler zu beschäftigen wissen: das muß man im Interesse einer vernünftigen Oekonomie allmälig doch wohl fragen.

Ein anderer schwerer Uebelstand, der die Oekonomie des nationalen Universitäts-Unterrichts bedrückt, ist das studentische Bummelwesen, wie es vor Allem in den Korps, unter romantischer oder junkerlicher Zuneigung der Väter, oft sogar der hohen Obrigkeit sich anspruchsvoll hinflegelt und verliegt. Es ist nicht abzusehen, warum eine Nation, die ihre Mittel zusammenhalten muß, es ruhig zuläßt, daß die bestvorgebildete Jugend ihre unwiederbringliche Lernzeit großentheils mit Faullenzereien, mit Saufen, Spielen, Bramarbasiren, Pauken u. s. w. hinbringen darf.

Gewiß werden die künftigen Leiter und Führer der Nation eine sorgfältig gewählte und wohlbedacht organisirte, formale und encyklopädische Allgemeinbildung höherer Art erhalten müssen. Aber weshalb die nothwendigen und grundlegenden Elemente derselben auf zwei so verschieden gearteten Anstalten, wie unsere Gymnasien und Realschulen sind, dargeboten werden: wo doch bei der Zwiespältigkeit der Berechtigungen oft die unökonomische Kalamität entsteht, erstens beide Anstalten in derselben Stadt neben einander halten, zweitens bei etwa erforderlicher Umsattelung Jahre verloren geben zu müssen; ferner weshalb Stücke der allgemeinen Bildung, die mindestens ebenso unumgänglich sind, als die andern, erst auf der Universität angeboten werden, wo sie nunmehr dem prekären Belieben einer mehr oder weniger urtheilslosen Jugend anheimfallen: das muß man doch wohl fragen.

Und fragen muß man weiter, ob diejenige vornehme Propädeutik, welche den höchsten Berufsarten zu Nutzen der Nation gewidmet werden muß, eine dermaßen allgemein zugängliche sein kann, daß so viel Tausende von Schülern, als in unsere Realschulen und Gymnasien eintreten, sie bis zum 18. oder 20. Lebensjahre sich anzueignen hoffen können? Wäre es nicht gerathen, den Direktoren die Befugnis zu ertheilen, erwiesen ungeeignete Elemente unter Anhörung der Lehrerkonferenz und unter Genehmigung der vorgesetzten Behörde rechtzeitig in niedrigere Unterrichts-Organisationen abzuschieben?

Factisch erreicht nur etwa ein Viertel der ursprünglich Eingetretenen das Ziel der Gymnasien, das der Realschulen ein noch viel geringerer Bruchtheil. Die Uebrigen streben von vornherein oder nach bald erlangter Einsicht nur darnach, das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst zu ersitzen, zu welchem Zwecke sie die schöne Lebenszeit, die sie mit der Erlernung wirklich fruchtbarer und besser abschließbarer Kenntnisse und Fähigkeiten ausfüllen könnten, auf vorbereitende Pensa verwenden, deren Ziele sie nicht erreichen und denen sie nur ein Miethlingsinteresse entgegenbringen. Haben sie endlich ihren Schein in der Tasche, so ist es sehr häufig für den Eintritt in irgend eine praktische Lehre zu spät; sie müssen zunächst „dienen"; und nachdem auch dies Jahr vorbei ist: wieviel Neigung und Elasticität ist noch geblieben, um technisch oder kommerziell lernfähig zu werden?

Es ist schon so oft auf die ungeheuren Uebelstände, die dieser Sachverhalt für die Schüler wie für das Leben mit sich bringt, hinge-

wiesen worden, daß es kaum ein redenderes Zeugnis für den unökonomischen oder soll ich sogar sagen unpraktischen und schwerfälligen Charakter unserer Nation gibt, als die Thatsache, daß man immer noch nicht die naheliegenden Remeduren ergreift. Wir brauchen für Diejenigen, welche wirklich dazu berufen sind, unsere sogenannten höheren Lehranstalten bis zum Abiturienten-Examen durchzumachen, nicht eine annähernd so große Zahl derselben. Was wir anstatt dessen brauchen, das ist eine entsprechende Anzahl von Mittelschulen, d. h. von Schulen, welche eine Allgemeinbildung gewähren, die durchschnittlich mit dem 15.—16. Jahre errungen werden kann, ausgestattet mit der Berechtigung der Entlassung zum einjährigen Dienst.

So unbequem es ist, daß wir für unsere Kriegsfertigkeit einen so großen Aufwand machen müssen: dem Nothwendigen wird kein einsichtiger und patriotischer Mann zuwiderreden wollen. Aber das Ueberflüssige und Abstellbare soll uns die Militärverwaltung um so gewissenhafter zu ersparen suchen. Sie sagt, die Mittelschul-Abiturienten würden den Stand der Reserve-Offiziere herunterdrücken. Aber es würden ja zum großen Theil dieselben Elemente sein, die auch jetzt nur ein Jahr dienen, nur zweckmäßiger erzogen. Und der einjährige Dienst qualifizirt ja auch jetzt nicht ohne Weiteres zum Offiziersrang; das Korps würde künftig wie jetzt nur die ihm geeignet scheinenden Personen kooptiren; der Ueberschuß aber würde jedenfalls eine tüchtige Reserve von Unter-Offizieren abgeben. Fände man es nöthig, so könnte man die Mittelschul-Abiturienten sogar prinzipiell vom Offiziers-Examen ausschließen: obwohl ich meinerseits eine solche Delikatesse hier ebensowenig wie bei andern Spezialberufen — und zwar wiederum aus ökonomischen Gründen — verständig finden würde.

Man mag nämlich den Wert der Allgemeinbildung noch so sehr schätzen und sie im Ganzen so hoch als möglich getrieben wünschen — nur sie befähigt ja zur Darstellung vollendeter Humanität —: unsere Nation wird gleichwohl durch eine reichhaltigere Anwendung des Fachschulsystems für breitere und intensivere Entwickelung einträglicher, konkurrenztüchtiger und exportfähiger Spezialitäten Sorge tragen müssen. Die natürliche Folge davon ist, daß man bei hervorragend einseitig angelegten Talenten auch mit niedrigeren Formen der Allgemeinbildung auszukommen suchen muß. Jetzt ist immer sofort ein großes Geschrei, wenn ein junger Mediziner oder Chemiker ein griechisches Wort nicht richtig versteht oder nicht richtig etymologisch deutet. Die Spezialprofessoren müssen sich daran gewöhnen, glückliche Einzelbegabung und zweckmäßige Fachvorbildung für ein volles Aequivalent der Allgemeinbildung zu nehmen, die in zu umfassender Weise Allen zugänglich zu machen unsere ökonomischen Verhältnisse einfach verbieten.

So führen zwei verschiedene Wege auf die Forderung, die Zahl der der höheren allgemeinen Bildung gewidmeten Anstalten allmälig wieder herabzusetzen. Es muß geschehen zu Gunsten früherer und zweckmäßigerer Erlangung des Einjährigen-Zeugnisses und zweitens zu Gunsten der erhöhten fachmäßigen Ausbildung.

Die weitere Folge ist, daß wir nicht so viel Gymnasiallehrer auszubilden brauchen, wie jetzt. Es ist schwerlich in Abrede zu stellen, daß die in den letzten Jahren unverhältnismäßig gesteigerte Nachfrage nach Lehrern dieser Art die Qualität im Ganzen verschlechtert hat. Nahezu Alles mußte genommen werden, um die Stellen vollzustopfen. Es ist in höherem Sinne unökonomisch, daß mittelmäßige Kapazitäten unsere begabtesten Jünglinge erziehen; es wäre sehr vortheilhaft, wenn die Hauptmasse auf Mittelschulen abgelenkt würde.

Die Ausbildung unserer Gymnasial- und Mittelschullehrer läßt auch sehr zu wünschen übrig. Sie sollen selbst später eine allgemeine, organisch zusammengehörige Bildung begründen helfen und sind sehr häufig selbst nur sehr beschränkten Blickes und auf kleine und kleinste Abschnitte der wissenschaftlichen Arbeit zugeschnitten. Hunderte von jungen Leuten werden Jahr aus Jahr ein an spinösen, aber vom Standpunkte einer nüchternen, geistigen Nationalökonomie verlorenen Untersuchungen über philologische und historische Minutien und Abgelegenheiten beschäftigt: man bildet sie zu Unterarbeitern und Handlangern an der Spezialforschung, aber nicht zu einsichtsvollen, wohl orientirten Erziehern aus. So nützlich es für den künftigen Gymnasiallehrer sein mag, zumal wenn er in den oberen Klassen unterrichten soll, seine Kraft auch an einer zweckmäßig abgegrenzten Untersuchung zu üben und von der wissenschaftlichen Forscherarbeit eine selbstthätige Einsicht zu erhalten, so darf daneben doch die Ansammlung tüchtiger Kenntnisse und die Ausbildung pädagogischer Fertigkeit nicht wie bisher verabsäumt werden. Naturen, die nur für Mittelschulen oder Mittelklassen der Gymnasien taugen, mit sogenannten Doktordissertationen zu befassen, dürfte schlechterdings unräthlich sein.

Die Folge des jetzigen Betriebes, der, um mit den euphemistischen Worten eines Prüfungsreglements zu reden, „dem Trachten nach einem breiten encyklopädischen Wissen nicht Vorschub leistet, und ein auf ein engeres Gebiet beschränktes Studium höher anschlägt", ist in den Schulen die, daß fast alle jungen Lehrer zunächst, sehr viele immer, ihre dünnen Virtuositäten spielen lassen und daß die Schüler, welche nach einer grundlegenden, fruchtbringenden, wohlverknüpften Allgemeinbildung lechzen, in verschiedene Spezialfächer auseinandergezogen und großentheils mit unzusammenhängenden Brocken und Notizen gespeist werden. Auch der Wahn, eine allgemeine Bildung desselben Niveaus in zwei verschieden gearteten Anstalten anbieten zu können, hängt mit der übertriebenen Spezialisirung der Lehrerbildung zusammen.

Was Ingrediens der allgemeinen Bildung für die verschiedenen Berufsarten und Stufen sein müsse, ist gewiß im Einzelnen schwer zu allseitiger Befriedigung festzulegen. Klar dürfte sein, daß die höchste Form keiner der vier fremden Sprachen, um die sich Gymnasium und Realschule jetzt zum Theil streiten, entrathen kann. Aber der Betrieb muß ökonomischer sein. Man muß vor Allem nicht alle vier nach demselben traditionellen Schema behandeln, der sich für das Lateinische fixirt hat und für dasselbe auch — abgesehen vom lateinischen Aufsatz, der zu den luxuriösen Zierlichkeiten gehört, die wir uns leider versagen

müssen — im Ganzen zweckmäßig ist. Man muß bei jeder Sprache ernstlicher als bisher erwägen, aus welchem Grunde sie wohl Bestandtheil einer auf's Allgemeine gerichteten Propädeutik sei und danach Ziel und Methode bestimmen.

Man mag das Lateinische wie bisher hervorragend als grammatisches Schulungsmittel in Extemporalien u. s. w. ausbeuten; doch dürfte selbst in dieser Sprache die oberste Stufe zu liberalerer, z. B. auf gedankenmäßige Verarbeitung der Lektüre gerichteter Behandlung geeignet sein. Die drei anderen Sprachen sollten nicht wie das Lateinische obligatorisch und nicht wie dieses traktirt werden. Es entspricht nur der schuldigen Rücksicht auf das Nothwendige, und der Verschiedenheit der Begabungen, wie sie auch innerhalb des für die Höhen des Lebens berufenen Contingents statt hat, wenn außerhalb des Lateinischen auf dem Realgymnasium[27]) — denn so heißt wohl am besten die anzustrebende Vereinigung von Gymnasium und Realschule — nur zwei fremde Sprachen obligatorisch gemacht werden und zwar so, daß es dem Zögling freigestellt bleibt, welches Paar er wählen wolle, ob griechisch und französisch, ob griechisch und englisch, ob französisch und englisch, und wenn außerdem für die Talentvollsten und Fassungsmächtigsten auch die vierte noch (vielleicht fünftens sogar das Italienische) facultativ offen gestellt wird. Bei einer der arbiträren, aber obligatorischen neueren Sprachen werde das Hauptgewicht auf das Sprechenlernen gelegt, an der zweiten außerlateinischen Pflichtsprache aber mag an erster Stelle

[27]) Es braucht kaum hervorgehoben zu werden, daß das im Texte gemeinte „Realgymnasium" blos ein solches der Zukunft ist und in den heute bestehenden Schulen gleichen Namens nicht entfernt seine Verwirklichung findet. Um nur die markantesten Unterschiede hervorzuheben: das preußische Realgymnasium (von 1882; vgl. Anm. 66 [H.] zu [III]) hat in seinen Lehrplan — von philosophischer Propädeutik und den Leistungen in anderen Fächern ganz abgesehen — das Griechische gar nicht aufgenommen und ist im Wesentlichen die alte Realschule erster Ordnung (1. O.), von der wir wissen und noch erfahren werden, wie der Verf. sie bekämpft hat. Damit, daß die Realschule 1. O. einen voller klingenden Namen erhalten hat, also sozusagen zum Titular-Realgymnasium avancirt ist, ist selbstverständlich dem Verf. nicht genügt. Das österreichische Realgymnasium kann zum Vergleiche mit der hohen Schulform des Verf.'s eigentlich gar nicht herangezogen werden; dasselbe mündet (vgl. Anm. 66 [H.] zu [III]) nach längstens vierjährigen Cursus einerseits in ein Gymnasium, andererseits in eine Realschule und drängt somit den Gegensatz zwischen Gymnasium und Realschule nur auf den niederen Unterrichtsstufen (streng genommen nur während zweier Jahre, da im dritten bereits zwischen Griechisch und [im Allgemeinen] Französisch optirt werden muß) zurück, um ihn dann in den Jahren, in denen es sich recht eigentlich um die Menschwerdung des Schülers handelt, voll und ungebändigt hervorbrechen zu lassen. Es ist klar, daß die Ziele eines solchen Realgymnasiums auch durch bloße Assimilation der unteren Jahrgänge von Gymnasium und Realschule, wie sie etwa für Preußen das Unterrichtsgesetz von 1882 schuf, erreicht werden können, und daß es hiezu einer besonderen Schulkategorie nicht bedarf. Fassen wir das Gesagte zusammen: das ideale Realgymnasium des Verf.'s will dasjenige, was Gymnasium und Realschule an allgemeinen Bildungswerten besitzen, in sich vereinigen, also sozusagen ein gemeinschaftliches Vielfache der beiden Schulen ausmachen; das bestehende preußische Realgymnasium bleibt hinter dem idealen um ein erhebliches Bildungsquantum zurück; das bestehende österreichische unterscheidet sich von demselben auf das Gründlichste dadurch, daß es blos Unter-Realgymnasium ist, d. h., um bei dem obigen Gleichnisse zu bleiben, nicht ein gemeinschaftliches Vielfache, sondern nur einen gemeinsamen Theiler von Gymnasium und Realschule darstellt.

die formale und sachliche Durchdringung der Lektüre geübt werden. Für die Typen philologischer Doktoren, welche die Schüler mit Varianten und Conjecturen plagen und den Homer für die prompte Einübung der homerischen Formenlehre abarbeiten, muß die Schulökonomie nirgends einen Platz frei haben.[28])

Die grammatisch-literarische Seite des Unterrichtes darf sich aber überhaupt nicht so breit machen, daß sie den übrigen nothwendigen Bestandtheilen einer gesunden höheren Allgemeinbildung den Zugang versperrt. Ebenso nöthig wie die Sprachen- und Literaturenkenntnis ist die Bekanntschaft mit den grundlegenden Thatsachen und Gesetzen der Mathematik, Physik, Chemie und Biologie; ferner die historisch-genetische Einsicht in unsere heutige Kultur und soziale, wie politische Lage; endlich die Elemente der Philosophie, d. h. die formale Logik, die Grundlehren der Psychologie, Ethik und Rechtsphilosophie.[29]) Es ist ebenso wenig ein Zweifel, daß die Leiter und Führer der Nation, welchem Spezialberuf sie auch angehören mögen, ihre Stelle nur unvollkommen ausfüllen

---

[28]) Vgl. auch des Verf.'s: „Deutscher Unterricht", S. 34.

[29]) Daß hier die Elemente der Philosophie unter denjenigen Bildungsmitteln, deren die leitenden Stände der Nation unbedingt bedürfen, ausdrücklich erwähnt werden, verdient jetzt gerade in Oesterreich eine umso höhere Beachtung, als man hier seit einiger Zeit und von verschiedenen Seiten her bemüht ist, die Einschränkung oder gar Abschaffung des philosophisch-propädeutischen Unterrichts, den die Verordnung vom 10. September 1855 mit je 2 Wochenstunden in den beiden obersten Classen (VII.: Logik; VIII.: Psychologie) ansetzt, zu betreiben. Nach dieser Richtung hin zu wirken, war z. B. ein im Wiener Verein „Mittelschule" gehaltener Vortrag des Prof. Dr. Obermann: „Ueber die philosophische Propädeutik als Unterrichtsgegenstand des Gymnasiums" (erschienen im Verlage des Vereins, 1883) bestimmt. Man beruft sich hiebei u. A. auch auf den preußischen Gymnasial-Lehrplan von 1856 (vgl. Anm. 88 [H.] zu [III)] der die Selbstständigkeit des philosophischen Unterrichts preisgibt, die Ertheilung desselben überhaupt vom Vorhandensein einer geeigneten Lehrkraft abhängig macht, und im günstigsten Falle mit einer durch die zwei Jahrgänge der Prima hindurch betriebenen Wochenstunde (Logik) ansetzt. In der That bekundet nun auch eine Verordnung des k. k. österr. Unterrichtsministeriums von 26. Mai 1884 die Geneigtheit den philosophischen Unterricht auf die zwei Wochenstunden blos der obersten Klasse — der Standpunkt des Organisations-Entwurfs von 1849 — einzuschränken. Des hiedurch, wenn man die gebotenen Consequenzen zieht, nicht nur in seinem Ausmaße, sondern in seiner Existenz selbst bedrohten Faches nahmen sich in ebenso warmer als einsichtsvoller Weise indesonders A. Höfler („Zur Propädeutikfrage", Wien, 1884) und A. Meinong („Ueber philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik", Wien, 1885) an. (Vgl. auch die Resolution des Vereines „Inneröisterreichische Mittelschule" in Graz vom 19. April d. J., veröff. in den „Verhandlungen" des Vereines, Wien, 1886, S. 305 f.). Die obenerwähnte Berufung auf Preußen findet sich in diesen Publicationen u. A. auch dadurch parirt, daß auf reichsdeutsche Gelehrte, die (wie z. B. Paulsen und Wernicke) gerade in jüngster Zeit zu Gunsten eines Gymnasialunterrichts aus Philosophie ihre Stimmen erhoben hatten, nachdrücklich verwiesen wird. Wollte man weiter zurückgreifen, so hätte man auch auf Trendelenburg verweisen können, der schon 1859 es beklagte, daß die philosophische Propädeutik auf den preußischen Gymnasien „im Verschwinden begriffen sei". „Für die philosophische Bildung gehen dadurch eingeschulte Elemente verloren und für die Universitätsvorträge die Anknüpfung an sichere Vorbegriffe." (Kleine Schriften I, S. 144.) Ebendaselbst wird auch ein Schreiben Friedrichs II. an seinen Minister v. Zedlitz erwähnt, worin es in überaus charakteristischer Weise heißt: „Im Joachimsthal und in den anderen großen Schulen muß die Logik durchgehends gründlich gelehret werden, auch in den Schulen der kleinen Städte, damit ein jeder lernt einen vernünftigen Schluß machen in seinen Sachen, das muß sein." Und der König behauptet, die Philosophie anlangend, weiter: „Die jungen

können, wenn sie auf einem dieser Gebiete völlige Ignoranten sind, wie, daß das bezügliche Wissen innerhalb des Schulrahmens elementarer und verläßlicher übermittelt werden kann, als im Universitätsunterricht. Durch planvollere und ökonomischere Behandlung der einzelnen Fächer muß für die Zuthaten die Zeit gewonnen werden. Im Nothfalle mag lieber dem Kursus noch ein Jahr zugelegt werden, als daß man die Universitätsvorlesungen mit propädeutischen Rücksichtnahmen allgemeiner Natur belastet und als daß man es darauf ankommen läßt, ob es den Jünglingen gefallen wolle, die Lücken ihrer allgemeinen Ausrüstung noch während der Studienzeit auszufüllen.

Je mehr der Universitätsunterricht der propädeutischen Kurse entledigt wird, indem man dieselben dem reformirten, vielleicht erweiterten Realgymnasium überweist, um so leichter ist es, die einzelnen Universitätssitze ausschließlich oder hervorragend für gewisse Spezialaufgaben zuzubereiten und so in dem überlieferten Rahmen eine Theilung der Arbeit zu erzielen, welche ebenso geeignet ist, die Unterbringung von Mittelmäßigkeiten entbehrlich zu machen, wie die Kräfte zu steigern,

---

Leute lernen in den Schulen alles desto leichter; denn wenn sie nachher auf Universitäten sind, so lernen sie davon nichts, wenn sie es nicht aus der Schule schon mit dahin bringen." — In die Reihe dieser Männer tritt nun auch der Verf. und sicherlich geschähe es in seinem Sinne, wenn sein Gutachten dazu beitragen könnte, die Unterrichtsverwaltung des freundnachbarlichen Staates nach der Richtung hin nachdenklich zu machen: ob hier eine jener spruchreifen Angelegenheiten vorliege, in denen es empfehlenswert, ja auch nur gestattet wäre, sich dem preußischen Lehrplane anzunähern.

Freilich darf nicht verschwiegen werden, daß der Verf. außer dem professionellen philosophischen Unterrichte und mit diesem wetteifernd stets auch denjenigen im Sinne hatte, der im Anschlusse einerseits an die Lectüre antiker Autoren, andrerseits an den deutschen Unterricht gewährt werden kann. In ersterer Beziehung sind es insbesonders Plato, die „Elementa logices Aristoteleae" von Trendelenburg und ein Auszug der aristotelischen Poetik, im Lateinischen auch Cicero und Quintilian (dem letzteren gesteht auch ein J. St. Mill zu, Vieles zu verdanken), die für ihn in Betracht kommen: „mit lebhafter Befriedigung" schaut er auf diesen Theil seiner Wirksamkeit zurück (Vgl. „Deutscher Unterricht", S. 201 f. und 331 und „Deutscher Aufsatz" II. S. 381 ff.) In letzterer Beziehung zeigt er, wie Uebungen, die an die deutsche Lektüre anknüpfen, und insbesondere der deutsche Aufsatz dazu benützt werden können, die Schüler in theoretischer und praktischer Weise über eine Fülle logischer Begriffe zu belehren, als da sind: divisio, definitio, wesentliche und unwesentliche Merkmale eines Begriffes, inductive und deductive Methode, Beweis und Widerlegung u. s. w. (vgl. „Deutscher Aufsatz" I. S. 111 ff.) Auch rhetorische Uebungen schätzt er insofern hoch, als sie, „wenn man als moderner, deutscher Mensch von dem antiken und romanischen movere (und delectare) absieht und sich mehr an das melanchthonische docere hält, auf durchaus logischem Fundament ruhen." („Deutscher Unterricht", S. 354 f.; vgl. „Deutscher Aufsatz" I. S. 4 f., 10 ff.)

Zur Heranbildung von Lehrern, die im Stande sein sollen, dem philosophischen Gymnasialunterricht in gedeihlicher Weise vorzustehen, hat der Verf. schon im Jahre 1872 die Errichtung philosophischer Seminare an den Universitäten warm befürwortet; hier sollen philosophischer Sinn; dialektische Beweglichkeit; logische Klarheit und kritische Schärfe; ernstes, wissenschaftliches Interesse geübt und befördert werden (vgl. „Deutscher Unterricht", S. 202). Als Hochschullehrer hat er denn auch einem reich ausgestatteten Seminare in einer Weise vorgestanden, die ihresgleichen suchte: hier mußte ihn kennen gelernt und seine intensiven Anregungen erfahren haben, wer sich mit Recht seinen Schüler nennen wollte. Es ist erfreulich, daß das Verlangen nach der Errichtung philosophischer Seminare jetzt auch an den österreichischen Universitäten Boden gewinnt (vgl. Meinong, a. a. O., S. 130 ff.).

wie den Aufwand zweckmäßiger und fruchtbringender anzulegen, wo nicht gar bedeutend zu verringern.

Auf jeder allgemeinen Bildungsanstalt, auch auf der Volksschule, muß neben gymnastischer Entwickelung der körperlichen Kraft und Geschicklichkeit, moralischer Disciplinirung und Gewöhnung des Willens und formaler Schulung des Verstandes für einen grundlegenden Wissensbesitz aus der Sphäre des Lebens, der Natur und Geschichte gesorgt werden. Derselbe kann für die Volksschule in Ein Lesebuch in deutscher Sprache zusammengefaßt werden: dasselbe müßte natürlich Stücke in deutschen und lateinischen Lettern enthalten. Daß aber die Kinder des Volkes dauernd angehalten werden, nun auch beide Schriftarten nebeneinander mit der Feder zu gebrauchen, ist — aus ökonomischen Gründen — nicht zu billigen. Vielleicht thäte man auch für den Druck gut, sich einer und zwar hier der deutschen Schriftart allmählich zu entledigen. Es hat gar keine Raison, solche, den allgemeinen literarischen Verkehr störende nationale Eigenartigkeiten zu pflegen.

Je höher das Niveau der Bildung liegen soll, um so mehr muß sich der Horizont der allgemeinen Weltkenntnis nach Raum, Zeit und Tiefe erweitern. Um so komplizirter wird der Apparat. Auf den höheren Stufen ist die Bekanntschaft mit Einer oder mehreren fremden Sprachen erforderlich.

Halten wir daran fest, daß der Abgang von der Mittelschule zum Einjährigen-Dienst qualifizire. Die Militär-Verwaltung verlangt für das bezügliche Examen den Nachweis einer gewissen Beschäftigung mit zwei fremden Sprachen. Es dürfte mit Rücksicht auf das in Aussicht zu nehmende Abgangsalter und die sonstigen Bildungsnothwendigkeiten zweckmäßiger sein, wenn auf der Mittelschule nur Eine fremde Sprache obligatorisch wäre. Diese wird, der natürlichen Erweiterung des Gesichtskreises wie dem naheliegendsten Bedürfnis entsprechend, am besten eine moderne sein. Sie muß in gleicher Weise zu grammatischer Zucht, wie zu eigenem Gebrauch geübt werden. Daneben mag für weitergehende Bedürfnisse noch lateinisch oder eine zweite neuere Sprache facultativ angeboten werden.

Die Volksschule setzt sich in landwirtschaftliche, resp. Handwerker-Fortbildungskurse, sowie in Kurse für Unterbeamte (auch für künftige Unter-Offiziere) fort. Auf den allgemeinen Mittelschulen erheben sich (nach absolvirter Vorbereitungslehrzeit) technische und industrielle Mittelschulen und Seminare für Elementarlehrer, Vorbildungskurse für mittlere Beamte, sowie die oberen Klassen der Kadettenhäuser. Die ökonomisch-wichtigste Fortsetzung liegt in den technischen und industriellen Fachschulen. Es ist für die deutsche Nation von höchster Bedeutung, ja für ihre wirtschaftliche Existenz eine Lebensfrage, die technische Spezialausbildung möglichst hochzutreiben, um durch gewandte Arbeit die günstigeren Naturbedingungen anderer Nationen einigermaßen zu compensiren und durch gediegene Waaren im allgemeinen Wettbewerb möglichst viel Absatzterrain für sich zu erobern.

Ueber den Realgymnasien sind technische Hochschulen oder Polytechniken, Kriegsakademien und Universitäten zu denken. Eine absolute

Nothwendigkeit, Polytechniken und Universitäten auseinander und jede in voller Totalität zu halten, liegt nicht vor und ist vom Standpunkte der Oekonomie aus sogar stark zu beanstanden. Schon oben wurde unter Voraussetzung einer umfassenderen und tieferen propädeutischen Allgemeinbildung der Spezialisirung der Universitäten[30]) das Wort geredet. Es ist nicht abzusehen, weshalb nicht z. B. die medizinische Fakultät entweder als Bestandtheil eines Polytechnikums oder ganz für sich sollte existiren können; weshalb ferner Lehrer für Mittelschulen und Real-Gymnasien nicht ebenso gut auf Seminaren sollten ausgebildet werden können, wie Elementarlehrer. Vielleicht würden dabei sogar weniger Fehler gegen die pädagogische Oekonomie gemacht, als jetzt, wo sie an einigen Universitäten so geflissentlich zu Doktordissertationen angehalten werden.

Daß unsere Unterrichts-Verwaltungen den angedeuteten Aufgaben in absehbarer Zeit näher treten sollten, ist leider nicht zu erwarten. Die mächtigste, ja man kann wohl sagen tonangebende derselben ist in zum Theil aufgedrängter, zum Theil selbst gewählter, jedenfalls völlig unökonomischer Befangenheit mehr damit beschäftigt, für Konfessionalisirung der Lesebücher, ja selbst der Gymnasien und für Einführung einer eigenartig purifizirten Orthographie zu sorgen, als die Bildungsmittel und die Jugenderziehung so sparsam und fruchtbar als möglich zu machen.[31])

---

[30]) Vgl. auch des Verf.'s Schrift: „Zur Frauenfrage", Heft 184 der „Deutschen Zeit- und Streitfragen" (1883), S. 32.

[31]) Vgl. auch: „Deutscher Unterricht", S. 336.

Der Aufsatz (III) ist Fragment und legt als solches dem Herausgeber die Aufgabe nahe, dem Leser alle diejenigen früheren Aeußerungen des Verf.'s über denselben Gegenstand zur Verfügung zu stellen, welche einerseits als Grundlagen eines möglichst sicheren Schlusses auf die Richtung des Ganzen dienen können, welche andererseits auch zum Verständnisse der Entwicklung, die der Verf. bis zu seinem Lebensende erfahren hat, unentbehrlich sind.

Ich beginne damit den Begriff der „allgemeinen Bildung", ohne dessen Erwägung jede Erörterung über Gymnasium und Realschule völlig in der Luft hängt, soweit zu bestimmen, als ich dies im Anschlusse an den Verf. — über den hinauszugehen mich die Gelegenheit nicht berechtigt — im Stande bin. An einschlägigen Aeußerungen ist nun in der That kein Mangel. Eine haben wir bereits in der Einleitung zu Aufsatz (II) kennen gelernt; eine zweite und markante finde ich im 1. Capitel des Werkes über den deutschen Unterricht. Hier wird der Erwartung Ausdruck gegeben, man werde sich allgemein einigen können über den Satz: „was der deutsche Unterricht lehrt und einübt, ist nicht Theil einer Specialbildung, wie sie in Fachschulen erzielt wird, sondern Theil der „allgemeinen Bildung"", und hieran anknüpfend wird, wie folgt, fortgefahren: „das Wort ist alt; es geht bekanntlich bis in das Zeitalter der Sophisten zurück."

„Was der athenische Knabe bei dem *γραμματιστής*, *κιθαριστής* und *παιδοτρίβης* lernte, die *μαθήσεις*, die ihm später der Tugendlehrer Protagoras oder der Rhetor Gorgias beibrachten: Alles waren Bestandtheile einer „allgemeinen Bildung"; er lernte nicht *ἐπὶ τέχνῃ ὡς δημιουργὸς ἐσόμενος, ἀλλ' ἐπὶ παιδείᾳ, ὡς τὸν ἰδιώτην καὶ ἐλεύθερον πρέπει* (Plato, Protagoras 312 B.)"

„Für allgemeine Bildung erzieht auch unsere Volkschule; wir sprechen von der „höheren" allgemeinen Bildung, wie sie diejenigen als *Vorbereitung* und *Grundlage* ihres späteren Wirkens nöthig haben, welche berufen sind, in Staat und Kirche, im bürgerlichen Leben und der Wissenschaft die Leiter der Anderen zu sein."

„Sofort tauchen die Schwierigkeiten auf, wenn man die nothwendigen Eigenschaften und Elemente einer solchen höheren allgemeinen Bildung in Gedanken entwirft und damit die concreten Thatsachen der Gegenwart vergleicht."

„Man sollte nämlich erwarten, daß es nun der Volksschule entsprechend eine Form von höhern Schulen gäbe, in denen diese höhere Bildung absolvirt würde, ehe der Knabe oder Jüngling der bestimmten Berufsausbildung sich hingibt. Man sollte erwarten, daß auf den Schulen, die jene Universalbildung geben wollen, alles ausgeschieden würde, was

ihnen den Charakter wirklicher allgemeiner Bildungsanstalten zu rauben und sie zu Spezialschulen umzuformen drohte. Man sollte erwarten, daß ganz scharf bestimmt wäre, was denn bei aller Verschiedenheit der Berufe die allgemeine Bildungsgrundlage der leitenden Stände der Nation sein soll, mögen sie nun Pfarrer oder Aerzte, Gelehrte oder Officiere, Richter oder Administrativbeamte sein. Es würde, sollte man denken, dieses allgemeine Fundament, auf dem die besondere Bildung und Beschäftigung Aller ruht, sein müssen: 1. eine gewisse formale Ausrüstung; Alle müßten ein gewisses Maß geistiger Gewandtheit, Klarheit, Schärfe, Pünktlichkeit, Gründlichkeit u. s. w. besitzen; daneben aber 2. gewisse so zu sagen encyklopädische Kenntnisse, Kenntnisse von Natur und Leben, Literatur und Geschichte, die zur verständigen Theilnahme an der Culturarbeit der Nation die nothwendigste Voraussetzung sind. Keinem „Gebildeten" würde man es doch z. B. verzeihen, wenn er von Homer, Shakespeare, Goethe keine Vorstellung besässe, keinem, wenn er nicht eine gewisse Einsicht in die mannigfachen Zweige des Berufslebens, in die Verhältnisse des Staats, der öffentlichen Angelegenheiten überhaupt hätte; keinem, wenn er nicht tiefer hineingeblickt hätte in das geschichtliche Leben der Menschheit und seiner Nation; keinem, wenn er nicht mit gewissen naturwissenschaftlichen und geographischen Kenntnissen vertraut wäre u. s. w." [32])

---

[32]) Vergl. hiezu die erste Erörterung über Gymnasium und Realschule. S. 39 f.: „Ich meinerseits würde unter der allgemeinen Bildung, von der hier die Rede ist, — denn auch Elementar- und Mittelschule haben es auf allgemeine Bildung abgesehen — diejenige Vorbildung verstehen, welche geschickt macht, sei es auf Universitäten, sei es auf polytechnischen Schulen, sei es im Amte, sei es in großartigeren industriellen und merkantilen Verhältnissen, sich zu einer Hoheit und einem Adel des Charakters, zu einer Feinsinnigkeit des Geschmacks und zu einer Reife, Freiheit und Tiefe der Zeit- und Lebensauffassung abschließend zu entwickeln, welche in gesunden Völkern und Staatswesen, das unterscheidende Merkmal derjenigen ist, die im Großen oder Kleinen zu Führern der Zeit, zu Leitern der Uebrigen, zu vollgiltigen und würdigen Mitgliedern der höheren Gesellschaftsschichten berufen sind. Die selbstständigen wissenschaftlichen Forscher werden unter diesen sein; aber sie können nicht die Einzigen sein, an die wir denken. *Ich vermag auf keine andere Weise das Wesen der „höheren allgemeinen Vorbildung" zu bestimmen,* als durch die Beziehung auf den für die höheren Stände nothwendigen allgemeinen Wissensbesitz (*ἐγκύκλιος παιδεία*), sowie auf die ihnen zukommenden Charakter- und Verstandeseigenschaften; *ich kann sie principiell und allseitig zutreffend nur bestimmen durch Abgrenzung* gegen die mittlere allgemeine Bildung, welche Mittelschulen, gegen die niedere allgemeine Bildung, welche Elementarschulen gewähren. Es ist immer dasselbe, was man im Auge hat; nur der Zeit entsprechend, die man darauf verwenden kann, und den Gesellschaftsschichten gemäß, auf die man zielt, einmal breiter und tiefer angelegt als das andere Mal. *Dass sich auf die höheren Vorbereitungsanstalten auch noch andere Anstalten aufsetzen können, begründet keinen Wesensunterschied;* auch an die Mittelschulen schließen sich Institute an, welche das Angefangene fortbilden. *Auch denken wir von der Fortbildung nicht gering, die in allen Fällen das Leben gewährt* . . Jeder Stand hat nach unserer Ansicht für gewisse Jahre des Knaben- und Jünglingsalters eine grundlegende Schulbildung allgemeiner Art nöthig; auf dem Lande mag sie oft schon mit dem 12. Jahr zum Abschluß gelangen, diese Vorbildung; Bürger mittleren Standes können die Zeit bis zum 15. oder 16. Jahre darauf verwenden; und den höheren, den leitenden Ständen muß es möglich sein, ihren Kindern bis zum 18. oder 19. Jahre eine grundlegende Allgemeinbildung zu Theil werden zu lassen. Wenn sie verständig ist,

Der Verf. fährt fort:

. . . Aber: leicht beieinander wohnen die Gedanken; doch hart im Raume stoßen sich die Sachen. Anstatt einer Form der Schulen, die für allgemeine Bildung erziehen sollen, haben wir eine bunte Mannigfaltigkeit. Und alle diese haben mehr oder weniger die Beziehung auf eine gewisse Fachbildung in sich aufgenommen. So stehen neben einander mit fast gleichem Anspruch, für die höheren Kreise der Gesellschaft erziehen zu wollen: Gymnasium, Realschule, Cadettenhaus u. s. w."

„Und diese Institute haben nicht den reinen Charakter allgemeiner Bildungsanstalten bewahrt: Am meisten ist noch das Gymnasium dem universalen Beruf einer Erziehung für alle höheren Berufskreise treu geblieben[33])" . . .

„Und doch ist auch das Gymnasium, so wie es ist, von dem Ideal einer wirklich universalen Bildungsanstalt ziemlich weit entfernt . . Die jetzigen Gymnasien haben das Ansehen von Specialschulen für das gelehrte Schulwesen. Denn wenn man auf den künftigen Beruf derer, welche das Gymnasium besuchen, sieht: so werden diejenigen, die sich selbst wieder zu Lehrern ausbilden, durch den ganzen Unterricht am meisten gefördert, weniger die Uebrigen. Es ist der Typus der Gymnasien zu sehr auf Specialbildung berechnet und die wahre Universalität tritt zurück. Die alte Form der Bildung ist geblieben, stammend aus einer Zeit, *in der der wissenschaftliche Forschungsgeist noch nicht der Natur sich bemächtigt hatte, und Wissenschaft und Leben im grössten Gegensatz standen.*"

„Der allmälig eingetretenen Lücke verdankt man die Errichtung von Real . . schulen, die nun auch gewisse Elemente der allgemeinen Bildung mit vertreten."

„So haben wir denn nirgends reine Universalschulen[34])"

---

wird sie in allen Jahrhunderten im Ganzen von denselben Gesichtspunkten ausgehen; sie kann durch den jedesmaligen Grad der Productivität und Arbeitstheilung in den Wissenschaften zwar im Kleinen modificirt und im Einzelnen anders gruppirt, aber sie braucht im Princip und Wesen nicht alterirt zu werden. *Die einschneidendsten Aenderungen werden mehr als durch die Entwicklung der Wissenschaften durch die fortschreitende Höherbildung der Gesellschaft überhaupt und in Folge dessen durch die Erhöhung der an die leitenden Stände zu stellenden Ansprüche hervorgebracht werden.*"

[33]) Vergl. die in der Einleitung zu (II) citirte „Vorbemerkung".

[34]) Vergl. hiezu die „erste Erörterung" S. 36: „Unsere Gymnasien und unsere Realschulen sind an erster Stelle zu bestimmten Berufen vorbereitende Fachschulen; das constitutive Merkmal liegt für jede von beiden Anstalten in dem spezifisch Differenten; niemand kann, ohne von vornherein seinen künftigen Beruf zu schädigen, auf dieser oder jener Anstalt nach Belieben seine „allgemeine Bildung" suchen. Die eine ist, um es mit den äußersten Enden zu bezeichnen, eine Vorbereitungsanstalt für künftige Philologen und alles, was mit dieser Berufsklasse zusammenhängt; die andere für Techniker und alles, was diesen ähnlich ist; per accidens gewähren sie auch, ein wenig mehr als andere Fachschulen, eine Art von „allgemeiner Bildung": sie liegt in den formalen Eigenschaften, die an den Fachobjecten gewonnen werden, und in der Bekanntschaft mit einigen wenigen Stoffen, die allgemeines Interesse haben. Früher gingen aus einem Stamme viele Zweige hervor; jetzt ist der Stamm schon selbst zwiespältig. Es ist ja immerhin möglich, daß dieser Zustand unvermeidlich war: hier soll vorläufig nichts weiter behauptet werden als dies, daß er thatsächlich vorliegt."

Und diese Behauptung ist leicht zu erweisen, wenn man die Thesen des Verf.'s einräumt,[35]) wonach es bei der von Gymnasium und Realschule angeblich erstrebten Allgemeinbildung auf den Erwerb nicht blos formaler „Fertigkeiten und Gemüthsdispositionen", sondern auch eines für alle Angehörigen der leitenden Stände[36]) unentbehrlichen Wissensbesitzes ankommt, wonach es ferner, was übrigens ohneweiters aus dem Früheren folgt, bezüglich dieses Erwerbes keine „Arbeitstheilung" geben könne; denn diesfalls ist, von allem Anderen abgesehen, ein klar zu Tage liegender Mangel der Realschule[37]) der, kein Griechisch und ein ebensolcher Mangel des Gymnasiums der, zu wenig Mathematik und Naturwissenschaften anzubieten. Und auf keines dieser Fächer soll eine Schule, welche jene „höhere" Allgemeinbildung ernstlich anstrebt, verzichten dürfen.

Was das Griechische anlangt, so ist es „ein beklagenswerter Irrthum zu meinen, daß ein junger Mensch zur tieferen Welt- und Lebenserkenntnis hinlänglich vorbereitet werden könne, ohne mit dem begabtesten, geschmackvollsten und culturhistorisch bedeutsamsten Volke, das bisher gelebt hat, ohne mit den Griechen näher und gründlicher bekannt worden zu sein. Und doch ist es zweifellos, daß Jemand ein sehr leistungsfähiger Techniker sein kann, ohne jemals etwas von Homer oder Demosthenes gelesen zu haben. Aber er ist dann eben nur fachgemäß, nicht allgemein gebildet."[38]) „Können doch die Römer selbst, der „vestigia ruris" sich bewußt, nicht müde werden, die „exemplaria graeca" als die echten Muster des Classischen Tag und Nacht zu versiren! Und wie hat später noch je und je griechische Natürlichkeit und Geistesfreiheit und griechischer Tact und Schönheitssinn das durch transscendenten Spiritualismus oder kirchliche Befangenheit oder utilitaristische Rohheit siech und knöchern gewordene Menschenherz wieder gesund gemacht, dem Lebensblut Reinheit und Frische zurückgegeben! Und in den Griechen liegen die eigentlichen und wirklichen Wurzeln alles dessen, was wir in Westeuropa unsere

---

[35]) Vergl. auch Anm. 65 [V.], Punkt 3 zu Aufsatz (III).

[36]) Der Leser dürfte bereits bemerkt haben, wie der Verf. bemüht ist, dem Begriffe der „leitenden Stände" die ihm gebührende Weite zu wahren. Gelegentlich weist er wohl auch hin auf „alle die verschiedenen Typen von respectabler Nichtstudirtheit, wie sie z. B. im Reichstag sitzen" (Erste Erörterung, S. 41) und bei Besprechung des von competenter Seite den englischen Universitäten gemachten Vorwurfes: sie erschienen wie nur dazu bestimmt, den Zeitungen flinke Verfasser von Leitartikeln zu geben, erklärt er wenn nicht die Universität, so doch mindestens das Gymnasium für die Stätte, wo „auch die Journalisten — von deren sittlichem Adel und intellectueller Umsicht und Einsicht im Leben sovieles abhängt — eine möglichst tiefgelegte und möglichst umfassende Vorbildung (zu) erhalten (haben)". Denn, „gehören sie nicht auch zu den leitenden Ständen? Mehr jedenfalls, als mancher Philolog und Techniker, der über sie die Nase rümpft und schließlich an dem Leitseil eines von ihnen läuft." (Ebendas., S. 57.)

[37]) Hier und im Folgenden ist, wo von Realschule schlechtweg die Rede ist, immer die preußische Realschule 1. O. (das heutige „Realgymnasium") gemeint, denn die preußische Realschule 2. O. und die österreichische Realschule können schon wegen ihres äußerst mangelhaften oder gänzlich mangelnden Lateinbetriebs an dieser Stelle nicht in Betracht kommen.

[38]) Erste Erörterung, S. 44 f.

Cultur nennen. Zwar sind wir germanischen Barbaren zunächst von Rom aus in sittigende und bildende Zucht genommen: aber selbst den römischen Weltherren, Gregor I. und Gregor II., mußte es wohl noch in den Ohren klingen, das wahre Wort: Graecia capta ferum victorem cepit.[39]) Was uns durch Möncherei und Hierarchie hindurch gerettet ward, was uns aus den Klosterbibliotheken in den Tagen der Renaissance verjüngend und befreiend entgegentrat: es war der Nachhall griechischen Geistes. Nicht von ungefähr geschah es drum, daß, sobald man erst wieder in der natürlichen Luft der Antike den Schönheitszauber des Classischen zu fühlen und zu würdigen vermochte, man sofort auch der Griechen bedurfte, daß man, um die alten Griechen wiederzuerobern, sich auch die verwilderten und anmaßlichen Urenkel in Geduld gefallen ließ. So klomm man zu einer früher schon erreichten Höhe menschlicher Bildung und Einsicht an der Hand der Griechen wieder empor. Und Copernicus konnte an Aristarch von Samos, Galilei an Archimedes, Lessing an Aristoteles, Goethe an Homer anknüpfen, als läge nichts dazwischen."[40])

Und Gymnasium und Realschule sollen die Grundlage wahrhafter Allgemeinbildung in Denjenigen legen, die dereinst zu Führern der Nation auf irgend welchem Gebiete bestimmt sind. Aber „nur derjenige kann wissen, wie und wohin geleitet werden kann und soll, der die Hauptfäden unserer Cultur historisch zu verfolgen weiß und der insonderheit mit derjenigen Epoche und derjenigen Nation in vertrauteren Contact getreten ist und pietätsvoll und auf Grund nachempfindenden Verständnisses sie verehren gelernt hat, in der nun einmal trotz aller zum Theil schweren Mängel im Einzelnen die edelsten Wurzeln unserer Kunst, Civilisation und Moral, ja zum großen Theil auch unserer Wissenschaft beschlossen liegen . . . Der Amerikanismus mag für Concurrenzabsichten im Kampfe um die materiellen Güter die richtige Lebensmaxime sein: wo es sich schließlich um die Frage handelt, welches nach Beschaffung des Nothwendigen und Nützlichen . . das letzte Ziel und Ideal aller menschlichen Arbeit, ... das im höchsten Sinne Humane . . . sei . .: da muß ohne Einschränkung der Hellenismus die Herrschaft haben.[41]) Also: „es ist für uns keine Frage, daß alle diejenigen Anstalten, welche das Griechische abstreifen, keine guten allgemeinen Bildungsanstalten für die höheren Stände sind . . . pietätslos reißen sie von dem mütterlichen Boden sich los, in dem die Wurzeln unserer Geisteskraft

---

[39]) Hiezu bringt der Verf. die Anmerkung: „Die Wissenschaften — die Theorie der Landwirtschaft und die Jurisprudenz ausgenommen — haben die Römer nicht blos sämmtlich den Griechen entlehnt, sondern sie haben das Meiste, was sie überkommen haben, unwissenschaftlich verschlechtert: mit Ausnahme vielleicht der Rhetorik, obwohl auch hier viel wissenschaftlichere Fassungen, wie sie bei Aristoteles vorliegen, wieder populärer und unreiner zu Tage treten. Die Weise aber, wie Cicero, Tacitus, Quintilian von griechischer Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaft sprechen, ist durchaus die praktischer Staats- und Geschäftsmänner, welche ohne Princip und Methode ihren unwissenschaftlichen Eklektizismus und Synkretismus betreiben."

[40]) Ebendas. S. 69 f.

[41]) Vorbemerkung zur 2. Abtheil. des Buches über den deutschen Aufsatz (2. umg. Aufl.), S. VIII. f.

liegen. Das kann schwerlich von — Nutzen sein: wenn man nämlich nach dem Nutzen fragt, auf den schließlich doch aller „Nutzen" bezogen werden muß."[42])

Das Vorstehende war an die Adresse der Realschule gerichtet. Den gymnasialen Mangel an Verständnis für Mathematik und Naturwissenschaft bringt der Verf. in Zusammenhang mit der vielfach schon im Gymnasium einsetzenden und an der Universität weiter cultivirten Sucht, die Schüler zu vorzeitiger „wissenschaftlicher Arbeit" heranzuziehen und zu diesem Behufe so bald als möglich zu „concentriren". „Der reife Mann mag sich concentriren: aber Studenten und gar Schülern das Trachten nach einem breiten Wissen als einen der schlimmsten Fehler, Beschränkung auf ein engeres Gebiet als die höchste Tugend anzuempfehlen: heißt einfach verkehrte Welt spielen. Denn nun ist die Folge, daß derjenige, welcher nach dieser weisen Maxime gehandelt hat, nach absolvirtem Studium genöthigt wird, sich autodidaktisch und zum Theil mühselig eine Fülle von allgemeineren Kenntnissen anzueignen, ohne die er glücklicherweise im gebildeten Gesellschaftsverkehr wie in jedem Berufe noch ein unbrauchbarer Knecht ist, die er aber rationeller und befruchtender seinem Specialstudium zu Grunde gelegt hätte. Nun hat er die Pyramide seines Wissens recht wissenschaftlich mit der Spitze nach unten gerichtet."[43]) Und mit beißender Ironie auf greifbare Verhältnisse, ja sogar Personen heißt es an anderer Stelle: „Es kommt vor, sagt man, daß Jünglinge in den Universitätsstadien, wo sie am besten thäten zunächst noch viel in sich aufzunehmen, um ihren Gesichtskreis zu erweitern und ihre Welt- und Lebensauffassung zu vertiefen, von irgend einem wissenschaftlichen Heißsporn an die Bank genagelt werden, um semesterlang ausschließlich Verse abzuzählen, den Gebrauch einer Conjunction (oft sogar bei einem einzigen Autor) zu verfolgen, Stilabhängigkeiten festzustellen, durch's Mikroskop zu sehen, um möglichst bald eine — Gott sei's geklagt — „wissenschaftliche" Doctordissertation zusammenzuleimen, die glücklicherweise auf keinen Omar zu warten braucht."[44]) Als in gleichem Sinne sich äußernd werden Sybel[45]) und Fr. Nietzsche[46]) citirt.

---

[42]) Erste Erörterung, S. 70 f.; vgl. ebendas.: „Wer von dem Gymnasium gerade das Griechische streicht, raubt ihm das Beste was es hat, wodurch es noch langehin trotz aller Entstellungen einen *„magischen Zauber"* üben wird. Die Abwesenheit des Griechischen wird auch die schon vorhandenen Realschulen tödten; sobald erst die Mittelschulen leben."

[43]) Erste Erörterung, Anm. 44.

[44]) Ebendas. Anm. 49.

[45]) Die deutschen Universitäten (1874), S. 63 f.: „Der Studirende sucht sich einen Arbeitsstoff, mit dem, wie man zu sagen pflegt, noch etwas zu machen ist, und wendet einen großen Theil seiner akademischen Thätigkeit auf dessen kritische Behandlung. — Je früher diese jungen Männer angewiesen werden, sich als schaffende Schriftsteller zu geriren, desto leichter verbergen sie die Schmalheit ihres Wissens und die tiefe Nothwendigkeit weiteren Lernens. Ich kenne nichts Verkehrteres, als die jetzt immer zahlreicher werdenden Veröffentlichungen akademischer Seminararbeiten unter dem Schutze des berühmten Namens ihres Directors."

[46]) Arthur Schopenhauer als Erzieher, S. 11: „Auf der Universität wird die Jugend angelehrt, sich wie eine verlorene Schaar der „Wissenschaft" zu opfern,

So passire es denn, daß, wo von Statik die Rede ist, geglaubt wird, es liege ein lapsus linguae vor, es solle Statistik heißen; daß man nicht ahnt, was wohl ein erratischer Block oder mittlere Sonnenzeit sein mögen; daß man Bücher, wie Helmholtz' populär-wissenschaftliche Vorträge oder Dühring's Geschichte der Principien der Mechanik nicht zu verstehen vermöge. „Es ist nicht nur möglich, es kommt leider oft genug vor, daß ein gymnasial gebildeter Student, ein humanistisch gebildeter Lehrer von der bedeutendsten Culturpotenz der Gegenwart, den naturwissenschaftlichen Erklärungsprincipien, Methoden und Ergebnissen, sowie von ihrer wissenschaftlichen und volkswirtschaftlichen Tragweite sich absolut keinen Begriff machen kann."[47]) Eine Sachlage, die Niemand wunder nehmen kann, wenn es wahr ist, was für ein „offenes Geheimnis" erklärt wird: „daß viele philologisch gebildete Direktoren sich durchaus nicht grämen, wenn der Mathematiker an ihrer Anstalt wenig leistet." „Wie mögen unter so „gebildeten" Direktoren Schüler erzogen werden, die später als klar blickende, in selbstständigem Urtheil die Aufgaben der Zeit und Nation richtig abschätzende Männer an der Culturarbeit theilnehmen können? Philologen werden es vielleicht, wie ihr Direktor einer war: Philologen aber, die die Verkümmerung des Geistes, an der sie laboriren, weiter und weiter tragen, bis durch diese künstliche Zucht ganze Schichten der höheren deutschen Gesellschaft degenerirt sind."[48]) . . . Als Plato, in mathematicis recht humanistisch verwahrlost, nach Egypten kam und sah, daß er Dinge nicht verstünde, die dort jedem Kinde geläufig wären, kam er sich nicht wie ein Mensch, sondern wie ein „Schwein" vor und schämte sich in seine eigene Seele hinein und im Namen aller Hellenen. Es wird Zeit, daß gewisse Direktoren ähnliche Anwandlungen bekommen. Später war Plato überzeugt und sprach es mit Nachdruck aus, daß wenn man von den Künsten und Wissenschaften Dasjenige abstreife, was der Herrschaft von Zahl, Maß und Gewicht unterwerfbar sei, — nur ein schlechter Rest übrig bleibe, nichts als ein empirisches Tasten, Rathen und Vermuthen. Und da er ferner sah, daß die mathematische Schulung des Geistes den kräftigsten Einfluß auf Erweckung der Verstandeskraft, auf Erzeugung eines gebildeten Sinnes für Klarheit, Schärfe und strenge Bündigkeit ausübe, so machte er in seinem Staat die Mathematik zu einem obligatorischen Bildungsmittel für die höheren Stände, vor Allem für den wahrhaft wissenschaftlichen Beruf. Nun wollen wir zwar gerne zugeben, daß Plato's Anschauungen die „historischen" Wissenschaften ungerechterweise gegen die exacten zurücksetzen: aber wenn ein künftiger Pfleger der Philologie oder Geschichte Schärfe und Bündigkeit des Denkens gleichfalls nöthig hat und wenn er weiter auch „Sinn und Verständnis" für die hohe wissenschaftliche Bedeutung der mathematischen Fächer erhalten soll, so wird auch er, wie es Plato will, *in der*

---

um wieder neue Geschlechter zu dieser Opferung heranzuziehen. Zahlreiche Exemplare werden durch eine gedankenlose und *allzu frühzeitige* Hingebung an die Wissenschaft krumm gezogen und mit einem Höcker versehen."

[47]) Erste Erörterung, S. 44.

[48]) Ebendas.

Jugend erst tüchtig mathematisch gebildet werden müssen."[49]) „In der Jugend" : Denn schon Plato hat es gewußt, daß gewisse mathematische Kenntnisse und Conceptionen im reiferen Alter sich anzueignen nicht, wie man nach einem bekannten Worte Solon's vermuthen sollte, leicht sei, sondern schwerer, als sollte man noch als Mann oder Greis erst laufen lernen."[50]) Und : „zu dem, was erfordert wird, werden künftig, so hoffen wir, auch die analytische Geometrie und die Anfangsgründe der Differenzialrechnung gehören können.[51])

Wenn es demnach gilt, daß sowohl Gymnasium als Realschule im nachgewiesenen Sinne Fachschulen sind, von denen keine jene höhere Allgemeinbildung voll begründet, wie sie allen Angehörigen der leitenden Stände zu wünschen ist, so ist Zweierlei möglich. Entweder man läßt die Dinge liegen, wie sie liegen, und verzichtet auf jene Allgemeinbildung: dieselbe sei bei der Fülle des heutzutage Wissenswerten nicht mehr erreichbar, wird man sich vielleicht zum Troste sagen. Dann stelle man sich aber mit vollem Bewußtsein auf diesen Standpunkt und mache insbesonders jener optimistischen Selbsttäuschung [52]) ein Ende, welche meint, in Gymnasium und Realschule zwei „Königsstraßen" nach einem Ziele hin zu besitzen, zu dem von diesen beiden Anstalten, wie sie dermalen organisirt sind, vielmehr keine hinführt. Oder aber man verzichtet auf jene Allgemeinbildung nicht — und es dürfte kaum der Muth hiezu vorhanden sein —, dann nehme man es mit derselben ernst und schaffe eine Schule, aus der sie wirklich hervorgehen kann. Daß und warum hiezu weder das Gymnasium noch die Realschule genüge, ist

[49]) Ebendas., S. 61 f.

[50]) Ebendas., S. 63.

[51]) Ebendas., S. 62.

[52]) Bezüglich der preußischen Unterrichtsverwaltung vgl. Anm. 74 [V.] zu Aufsatz (III); bezüglich der österreichischen vgl. den noch heute tonangebenden (Exner-Bonitz'schen) Organisations-Entwurf von 1849. Daselbst heißt es in der „Vorbemerkung" zum „Plan der *Realschulen*" (S. 322 des Abdrucks von 1871): „Zur Grundlage für die allgemeine Bildung ist zumeist die moderne Literatur genommen, denn es handelt sich in diesen Schulen wesentlich um den *kürzesten Weg zum Ziele*, und die moderne Literatur hat unbestreitbar einen Stand erreicht, auf welchem *auch sie* Trägerin echt humaner Bildung ist und hinreichende Mittel bietet, sie zu erzeugen. Kein Besonnener wird es für möglich halten, die alte klassische Literatur als wesentliches Bildungselement aus unseren Schulen zu entfernen; *dient sie aber fortwährend der einen Hälfte der Gebildeten eines Volkes, so wird die zweite Hälfte, selbst wenn sie die zahlreichere ist, ohne Gefahr für die Bildung der Gesammtheit sich auf die moderne Literatur beschränken können.*" An den ersten Satz würde der Verf. die Frage knüpfen: ob, wenn es jenen „kürzesten Weg" gäbe, nicht auch das Gymnasium (das ja eingeständlich auch nichts Anderes will, als Allgemeinbildung) nach dem Prinzipe möglichsten Kraftersparnisses verpflichtet wäre ihn einzuschlagen und den „Umweg über Athen und Rom zu verlassen?" Dem zweiten Satze würde der Verf. sein Axiom, wonach Allgemeinbildung nicht durch Arbeitstheilung erworben werden könne, entgegenhalten. Die principielle Differenz, die hier zu Tage tritt, ist letztlich die: daß die Einen Allgemeinbildung als ein Ziel betrachten, das man auf verschiedenen Wegen erreichen könne; die Anderen als ein Gut, das man entweder besitze oder nicht besitze, das man aber nicht so und auch anders, insbesonders nicht halb besitzen könne. Wer sich, wie hier der Verf., zu der letzteren Ansicht bekennt, den mag die angebliche Uebereinstimmung von Gymnasium und Realschule in Bezug auf ihr „Ziel" an den Ausspruch Franz I. erinnern: „Was mein Vetter Karl (V.) will, das will auch ich — nämlich Mailand."

dargelegt worden; aus dieser Darlegung geht, wenn es nicht ohnehin zugestanden werden sollte, weiter hervor, daß die beiden Anstalten einander in Demjenigen, was zur Erklimmung der fraglichen Bildungshöhe noththut, ergänzen: und von hier aus ergibt sich unausweichlich der Plan einer das (für die Allgemeinbildung) Wesentliche jener beiden Anstalten in sich vereinigenden „Einheitsschule", die der Verf. mit dem allerdings leider schon durch mindere Schulkategorien abgenützten [53]) Namen „Realgymnasium" bedenkt. Und wenn früher das Studium des Griechischen und gewisse Kenntnisse aus Mathematik und Naturwissenschaft als die Elemente erschienen, deren Ausfall eine höhere Allgemeinbildung gefährdete oder unmöglich machte, so dürfte es nicht überflüssig sein, darauf aufmerksam zu machen, daß die Forderung der „Einheitsschule" von dem speciellen Charakter jener Elemente unabhängig ist: vorausgesetzt, man hält daran fest, daß es — des gemeinsamen „Wissensbesitzes" wegen! — keine „halbe oder viertel allgemeine Bildung" [54]), außer auf verschiedenen Stufen, geben könne. Denn mag es immerhin noch strittig sein, ob Dies oder Jenes Bestandtheil der zu erstrebenden, untheilbaren Allgemeinbildung sei oder nicht, so ist doch, wie bei allen Problemen, die nur Eine Lösung gestatten, darauf zu rechnen, daß früher oder später eine diesbezügliche Einigung erzielt werde und für das hiemit klar fixirte, in sich bestimmte und einheitliche Ziel würde es natürlich nur einerlei Anstalt, die es zu erreichen bestimmt ist, zu geben brauchen und geben dürfen.

Die Gründe, welche für das „Oder" der obigen Alternative, d. i. für die Einheitsschule sprechen, sind so naheliegend und alt, daß eine nähere Erörterung derselben füglich entfallen darf. In Aufsatz (II) fanden wir erwähnt: durch die Zwiespältigkeit des Schulwesens wird der Jugend die Nothwendigkeit einer vorzeitigen Berufswahl, die nur mit großen Opfern an Zeit, Kraft und Geld wieder umgebogen werden kann, auferlegt; den Gemeinden die insbesonders für die kleineren drückende Verpflichtung: zwei kostspielige, vielleicht überdies noch schwach besuchte Schulen nebeneinander zu erhalten, widrigenfalls ein Theil ihrer Schüler frühzeitig das Elternhaus verlassen und anderweitig seine Bildung suchen muß. Außer diesen überwiegend ökonomischen Uebelständen bestehen aber noch idealere. Vorerst die Einschränkung des geistigen Horizonts, wie sie der Verzicht auf die oben charakterisirte Allgemeinbildung mit sich bringt: wer will es verantworten, „wenn künftig, wie im Gewerbebetrieb der Arbeiter, welcher sich auf die engsten Virtuositäten beschränkt, damit zwar am meisten leistet, aber auch am kläglichsten an Leib und Seele verkümmert, so auch in den höheren Sphären des Geistes Jeder, der nicht zu den hervorragenden Köpfen gehört, nur auf einem so armselig kleinen Kreise sich heimisch macht und selbstständiges Urtheil gewinnt, daß er in allen allgemeineren Fragen, vor Allem in den großen Fragen der Lebensgestaltung und Lebensleitung ohne Compaß bleibt und jedem politischen, philosophischen oder theologischen Prestidigitateur zum

---

[53]) Vgl. die Anm. 27 zu Aufsatz (II).
[54]) Vgl. erste Erörterung, S. 43.

Opfer fällt."?[55]) Und mit einer solchen „gesteigerten Zerbröckelung der Menschennatur"[56]) ginge eine solche der menschlichen Gesellschaft Hand in Hand. „Zwischen Gymnasium und Realschule, zwischen den beiderseitigen Lehrern und Schülern tritt immer mehr Scheelsucht, Unbilligkeit und Feindseligkeit hervor. ... Jene schelten diese Curiositätenkrämer, unfruchtbare Tröpfe und Buchstabenfuchser; diese betrachten jene als ἄμουσοι, Banausen und Barbaren. ... Es wäre doch sehr verdrießlich, wenn zu dem noch nicht ausgetragenen confessionellen Hader noch diese neue principielle Differenz in Weltauffassung, Lebensgestaltung und Studiengang hinzukäme! Es scheint, daß jeder Deutsche nicht blos am liebsten — einen Staat für sich bildete, sondern daß er auch gern eine ganz individuell geartete Schule hätte, — womöglich für jedes seiner Kinder eine besondere." Und mit einem heiligen Aerger, den man gerade der universalistischen und eifrigen Natur, als die wir den Verf. kennen lernten, wird nachfühlen können, fährt er — wohl im Hinblick auf den vielbewunderten Staatsmann des jungen Deutschen Reiches — fort: „Soll es etwa auch hier erst dann zu einer Einheit kommen, wenn eine von dem Nothwendigen und Allersehnten tiefdurchdrungene, resolut geartete Natur all' den deutschen Kirchthurmsquerelen mit einem energischen Druck ein Ende macht? Es scheint wirklich für viele Dröhner, Nörgeler und Düfteler die einzige Möglichkeit zu sein, daß sie begreifen, es könne auch anders sein, als sie es gewohnt sind: daß man ihnen das Andere, was lebenskräftiger und segensvoller ist, vor die Augen hinstellt, es in Glimpf oder Unglimpf charakterfest gegen sie durchficht, und wenn es fertig ist, sie bittet, nun sich auch daran zu gewöhnen."[57])

Wenn so wichtige Gründe für die Einheitsschule beigebracht werden können, wird es sich kaum noch um etwas Anderes handeln können, als um die Möglichkeit sie einzuführen. In der That bestreitet man dieselbe von vielen Seiten. Nun hat der Verf. schon in der „ersten Erörterung" den Entwurf eines Gymnasiums vorgelegt, welches eine Steigerung des Unterrichts in Deutsch — wodurch für die „philosophische Propädeutik" Platz gemacht wird —, in Mathematik und Naturwissenschaft — in Mathematik soll, wie wir hörten, der Unterricht noch die Elemente der Infinitesimalrechnung einschließen —, in Geographie und Geschichte erfährt; dem Griechischen seine volle Stundenzahl beläßt; und nur in Religion, Französisch und Lateinisch die Stundenzahl vermindert. Die Gesammtanforderungen erscheinen nicht gesteigert, es wird keine „Ueberbürdung" geschaffen.[58]) Als Mittel zur Erreichung eines vollen Unterrichtserfolges sowohl in den humanistischen als in den realistischen Fächern werden in der „ersten Erörterung", wie in den Aufsätzen des Nachlasses empfohlen: bessere pädagogische Schulung der Lehrer (etwa in hiezu bestimmten Universitätsseminarien); „wissenschaftliche Selbstver-

[55]) Ebendas., S. 45.
[56]) Ebendas., S. 46.
[57]) Ebendas., S. 30 ff.
[58]) Den hier (im Jahre 1875) vorgeschlagenen Aenderungen ist die Verfügung vom 31. März 1882 (vgl. Anm. 88 [H.] zu [III]) im Großen und Ganzen nachgekommen.

leugnung" derselben: nicht darf jedes „eben erworbene Wissen, wie es ist, sofort wieder an den Mann gebracht" und Capitel, in denen etwa der Lehrer wissenschaftlich gearbeitet hat, vor anderen ungebührlich bevorzugt werden; Abschiebung des minderwertigen Materials an Lehrern und Schülern auf niedrigere, mit der Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung auszustattende Schulen. Der Nachlaß geht noch weiter, indem er die Hinzunahme noch eines Jahres zu dem (bereits neunjährigen preußischen) Schulcursus in Aussicht nimmt. Ob die wohlangebrachte Energie dieser Mittel zum Ziele führen werde,[59]) ist eine Frage, die wohl nur auf Grund vieljähriger praktischer Unterrichtserfahrungen wird beantwortet werden können. Sollte übrigens seinerzeit diese Frage verneint werden müssen, so wäre damit das Schicksal der Einheitsschule noch keineswegs als besiegelt anzusehen; vielmehr wäre dann — stets vorausgesetzt, die allgemeine Bildung, von der die Rede war, sei in allen Theilen klar bestimmt und ihre Erreichung unbedingt erstrebenswert — die natürliche Consequenz immer erst die: auf noch weitere Verstärkung

---

[59]) Unter den Abschnitzeln des Aufsatzes (III) finde ich einen flüchtigen Hinweis auf J. St. Mill's Selbstbiographie; es kann Keinem, der das 1. Capitel derselben gelesen hat, fraglich sein, daß der Verf. im Sinne hatte: die überaus hohe geistige Ausbildung, wie sie der britische Philosoph bis zu seinem 14. Lebensjahre erfahren hatte, bereit zu halten gegen den naheliegenden Einwand, die in Aussicht genommene Einheitsschule erheische unerbringliche Leistungen. So wollte auch Mill selbst durch die Darlegung seines Bildungsganges den Beweis dafür liefern, „wie viel mehr, als man gewöhnlich glaubt, gelehrt und zwar gut gelehrt werden könnte in jenen frühen Jahren, in welchen durch die hergebrachte Unterrichtsmethode eine wertvolle Zeit fast nutzlos verschwendet wird". In der That kommt man aus dem Staunen nicht heraus, wenn man liest, wie der Knabe unter der steten Anleitung seines Vaters — des Verfassers einer Geschichte von Britisch-Indien und eines großen psychologischen Werkes («Analysis of human mind») — fortschritt. Mit 12 Jahren hatte er an griechischen und lateinischen Classikern — es wurde mit den ersteren, und zwar schon im 4. Lebensjahre begonnen; damals natürlich nur das Nothdürftigste in Grammatik durchgenommen — wohl das Zwanzigfache dessen gelesen, was das heutige preußische Gymnasium seinen Zöglingen vorschreibt (vgl. die Liste der von Mill selbst angeführten Bücher). Und die Lectüre war eine gründliche: sie wurde vielfach „mit der analysirenden Feder in der Hand" betrieben. Resultat: der Knabe konnte „den Plato und Demosthenes, soweit die Sprache in Frage kam, *mit vollkommner Leichtigkeit lesen*". Bemerkenswert ist auch, was nicht gelernt wurde: „griechische Composition trieb ich nie, nicht einmal in Prosa, und auch lateinische nur wenig"; die Begründung ist charakteristisch: „nicht daß mein Vater den Wert solcher Uebungen für die gründliche Bewältigung dieser Sprachen verkannt hätte; aber es war in der That keine Zeit dazu vorhanden; ich lernte auch nicht die Prosodie dieser Sprachen, weil mein Vater dies für verlorne Zeit hielt." Inzwischen war auch der mathematische Unterricht, der (in Arithmetik) gleichzeitig mit dem griechischen eingesetzt hatte, weit gediehen: Elementargeometrie (nach Euklid) und Algebra wurden gründlich erlernt und auch Anläufe — wiewohl ungenügende — zur Aneignung der Differentialrechnung und anderer Zweige der höheren Mathematik unternommen. Mit zwölf Jahren wird in das Studium der logischen Schriften des Aristoteles eingetreten; mehrere lateinische Abhandlungen über scholastische Logik werden gelesen; ebenso die »Computatio sive Logica« des Hobbes. Hören wir, wie sich Mill über die Unterweisung, die er in der Logik erfahren hat, ausspricht: „Ich kenne in meiner Erziehung nichts, was in gleich hohem Grade zu der Denkfähigkeit, die ich erreicht habe, beigetragen hätte. . . . Ich bin überzeugt, daß in der modernen Erziehung bei richtigem Gebrauch nichts so geeignet ist, exacte Denker zu bilden, welche den Worten und Sätzen eine präcise Bedeutung beilegen, und sich durch unbestimmte, verschwommene

jener Mittel zu sinnen. Es ist selbstverständlich, daß für einen als gut rückhaltlos anerkannten Zweck nicht mehr und nicht weniger als die zureichenden Mittel bewilligt werden müssen.

Freilich werden solche Mittel nicht blos von äußerlicher Natur sein dürfen. Um diese Bemerkung zu illustriren, möchte ich ein Mittel zur Hebung eines allgemein bildenden Jugendunterrichts angeben, das der Verf. zwar nicht in diesem Zusammenhange genannt, wohl aber an und für sich angestrebt hat. Schon in der mehrfach citirten „Vorbemerkung" zur zweiten Abtheilung des Buches über den deutschen Aufsatz sagt er von diesem seinem Werke: „Es kann leider nicht den Anspruch erheben, alle wichtigen Seiten der vor Augen schwebenden höchsten Jugendbildung, soweit sie für die durch Aufsatzarbeit zu ermöglichende Verinnerlichung sich eignen, gleich sehr oder auch nur überhaupt berücksichtigt zu haben. Die zufälligen Unterrichtsdispositionen, in die äußere Umstände und individuelle Neigungen und Schranken den Verf. einstens hineinversetzten, sowie die damalige (und jetzige) Haltung unserer Gymnasien hat ihm einige der hervorragenderen Gebiete, auf denen die Allgemeinbildung höchster Form sich arbeitend zu tummeln hätte, verschlossen. So hat das Buch trotz aller besseren allgemeinen Einsicht und trotz aller umlenkenden und nachbessernden Anläufe im

---

oder zweideutige Ausdrücke nicht beirren lassen. Der gerühmte Einfluß der mathematischen Studien ist nichts dagegen; denn in den mathematischen Processen kommt keine von den wirklichen Schwierigkeiten eines correcten Schlußverfahrens vor". Daneben liest der Knabe eine Fülle historischer Werke; populäre Bücher über Experimentalphysik und Chemie; Jugendschriften der üblichen Art, wie „Robinson Crusoe", „Tausend und eine Nacht", „Don Quixote"; er versucht sich an einer Geschichte der römischen Regierungsgrundsätze und setzt die Ilias um ein Buch (in englischer Sprache) fort; auch muß er sich (von seinem achten Jahre an!) im Unterrichte jüngerer Geschwister bethätigen. Man bemerke, wie vielseitig der Knabe gebildet wurde und wie gleichmäßig nach der humanistischen und realistischen Richtung hin. Von seinem 13. Jahre an macht er bei seinem Vater einen vollständigen Curs der Nationalökonomie durch; insbesonders sind es Smith und Ricardo, deren Werke eingehend studirt werden. Mit 14 Jahren tritt er die der vornehmeren englischen Jugend obligate Reise nach dem Continent an und ist damit der Schulung des Vaters im Wesentlichen entwachsen. Und es muß erwähnt werden, daß, was der Knabe gelernt hatte, in ihn nicht „hineingestopft" worden war; auf Schritt und Tritt wurde seine Selbstthätigkeit in Anspruch genommen: „was durch Denken gefunden werden konnte, wurde mir nie gesagt, wenn ich nicht zuvor meine Kräfte daran erschöpft hatte."... Während seiner ganzen Erziehungszeit behielt er stets Zeit zu ausgiebigen Spaziergängen, ja auch zum Spiel übrig: — „obschon mir keine Ferien zugestanden wurden, damit ich mich nicht der Arbeit entwöhne und einen Geschmack am Müßiggang gewinne"; er war also nicht „überbürdet" und brachte es zur Ausbildung eines wiewohl nicht muskelkräftigen, so doch gesunden und abgehärteten Körpers. Und auch vor Eigendünkel, dem Uebel, „das so oft frühe Fortschritte begleitet und nicht selten ihre schönsten Blüthen knickt", wußte ihn sein Vater zu bewahren, allerdings nur dadurch, daß er ihn sorgfältig von jedem *näheren* Verkehr mit anderen Knaben abschnitt. „Es gelang ihm vollständig, mich vor den Einflüssen zu bewahren, die er so sehr fürchtete. Ich wußte gar nicht, daß ich mehr, als in meinem Alter gewöhnlich ist, gelernt hatte. Wenn ich zufällig die Wahrnehmung machte, daß ein Knabe weniger wußte, als ich, .. so folgerte ich daraus nicht, daß ich viel, sondern nur, daß der andere aus irgend einem Grunde wenig wisse, oder vielleicht in anderen Zweigen als die meinigen waren, Kenntnisse besitze."

Es liegt nahe, dem peinlichen Vorwurfe, den diese Erziehungsgeschichte gegen die gewöhnlichen Errungenschaften unseres öffentlichen Unterrichts erhebt, dadurch seine Spitze abbrechen zu wollen, daß man die abnorme Begabung des Zöglings

Einzelnen seinen ursprünglich gegebenen unvollständigen, ja zum Theil *einseitigen, weil zu hervorragend literarischen Charakter* nicht gehörig überwinden können".

„Da der Verf. keine Aussicht mehr hat, in die Schulsphäre zurückzukehren, der bestehende Rahmen der Gymnasien ihm übrigens ein Ausgreifen in die weiteren allgemein und fundamental unterrichtenden Gebiete auch jetzt nicht frei lassen dürfte, so könnte in der angedeuteten Richtung eine Abhilfe und Ergänzung nur dann eintreten, wenn es besser situirten und geschickteren Kräften innerhalb der deutschen Lehrerschaft gefallen möchte, auf den vernachlässigten Gebieten Materialien und Skizzen instruktiver Art, welche dem hinlänglich signirten Standpunkte und Bestreben des Autors entsprächen, dem Buche zur Verfügung zu stellen, . . oder sie auch von sich aus als Supplementum der vorliegenden Arbeit nachzusenden".

„Gelänge es in dieser Weise dieselbe zu vervollständigen, so dürfte sie nicht blos der „wissenschaftlichen Propädeutik" im Allgemeinen dienen, was sie so generell nur von der formalen Seite her kann; sondern sie würde auch durch die in ihr verhandelten Materien propädeutisch wirken; sie würde eine brauchbare philosophische Propädeutik darstellen, *an welcher es augenblicklich in Deutschland*

---

geltend macht. Aber Mill versichert: „Wäre ich von Natur mit einem besonders raschen Fassungsvermögen, einem sehr treuen und umfassenden Gedächtnis oder einer ausgezeichneten Energie des Charakters begabt gewesen, so wäre das Experiment nicht beweisend; allein in allen diesen natürlichen Gaben stand ich eher unter, als über Pari, und was ich zu leisten vermochte, hätte sicherlich ebensogut von jedem Knaben *oder Mädchen*, das nebst einer gesunden physischen Constitution ein Durchschnittsfassungs-Vermögen besitzt, geleistet werden können."

Man bringe nun immerhin in Abrechnung, was an dieser Versicherung, so aufrichtig sie gemeint sein mag, auf Selbsttäuschung beruht und in Folge dessen unrichtig ist; man klammere sich daran, daß unter einer übertriebenen Vervollkommnung des „analysirenden Verstandes" von Mill die Ausbildung seines Gemüths, die „Cultivirung seiner Gefühle" gelitten habe, wobei man sich mit allem Anscheine auf seine eigenen Bekenntnisse über gewisse ziellose Stimmungen seines Lebens berufen kann (wiewohl zu fragen sein möchte, ob nicht auch die Gemüthvollsten und sie erst recht, gelegentlich in Stimmungen, wie Mill sie an sich beschreibt, gerathen); man poche noch so sehr einerseits auf die Außerordentlichkeit des Lehrers, andererseits auf die Thatsache, daß dieser Lehrer nur wenige Schüler gehabt habe, die zugleich seine Kinder waren; — so dürfte der vorliegende Fall doch immer noch beherzigenswert genug sein, indem er beweist, daß wenigstens nicht die menschlichen Anlagen daran schuld sind, wenn die üblichen Unterrichtsresultate soweit hinter den geschilderten zurückbleiben. Die letzterwähnten Bedingungen, die Mill selbst für ausschlaggebend hielt: Güte des Lehrers und Rücksichtnahme auf die Individualität des Schülers, sind solche, auf deren möglichste Verwirklichung kein Schulwesen wird verzichten wollen; sollte aber geltend gemacht werden, daß die öffentliche Schule nicht im Stande sei, schon in den Jahren, in denen Mill seine erste Ausbildung erhielt, an die Jugend heranzutreten, so würde sich auch hieraus eine freilich nur für Wenige bestimmte Lehre ergeben: die Lehre, daß Eltern, denen Vermögen, Wissen, pädagogische Fähigkeit oder andere Umstände es verstatten, ihren Kindern einen gedeihlichen Privatunterricht zu ertheilen oder ertheilen zu lassen, hierauf in höherem Maße bedacht zu sein hätten, als dies heute der Fall ist.

Ich wünschte, es brauchte nicht erwähnt zu werden, daß die Achtung, die man J. St. Mill als Denker und Forscher zu zollen hat, jedenfalls groß genug ist, um das Interesse, welches man an seiner Erziehung nehmen sollte, zu rechtfertigen: übrigens haben sowohl der Verf., als der Herausg. Gelegenheit gehabt zu beweisen, daß sie für die Schwächen des britischen Philosophen nicht blind sind.

zum Schaden nicht blos der Philosophie, sondern der Wissenschaft im Allgemeinen und des gesammten sittlichen und intellectuellen Lebens der Nation und insbesondere ihrer Leiter fast allerwegen fehlt."

In einer Anzeige vom Jahre 1883 [60]) weist er auf die eben angeführte Stelle zurück und äußert sich weiter dahin, daß der Lehrer des deutschen Aufsatzes „ein vielseitig orientirter und philosophisch gebildeter Mann" sein müsse. „Und er muß ein Lesebuch zur Hand haben, daß ihm zur Erzielung einer volleren geistigen Ausbildung und zur Vorbereitung von Aufsätzen *nicht belletristischer Art* in schulmäßig verwertbaren Musteraufsätzen eine Grundlage bietet. *Der Bann der blos „klassischen"*, d. h. aber dann auch der fast nur *poetischen, schöngeistigen deutschen Lectüre muss gebrochen werden.* Sie ist nur eines der mehreren Bildungsmittel; neben ihr müssen andere *dem Wirklichen entnommene Stoffe* Verwendung finden. Unser deutscher Aufsatz muß über den Geist des vorigen Jahrhunderts hinauskommen, den er — immer um mindestens ein halbes Jahrhundert nachhinkend — sich dann erst angeeignet hat, *als die Welt draussen schon realistischer zu denken begann.* Aber er wird es nur dann können, wenn wenigstens unsere Deutsch-Lehrer universeller gebildet sein werden, als bisher, wenn sie mehr sein werden als „Germanisten" und wenn man den unzähligen Klassikerausgaben wohlassortirte Lesebücher, *welche dem Geiste der Gegenwart mehr Rechnung tragen,* zur Seite setzt". Und noch ein Jahr vor seinem Tode bekämpft er einen Autor, der sich gegen eine encyklopädische oder philosophisch-propädeutische Behandlung des deutschen Unterrichts und für „Concentration" der Schüler auf das Alterthum ausgesprochen hatte — zur Begründung wird vorgebracht, daß „die alten Klassiker fast nirgends Anlaß (gäben) sich in allzu hohe Gebiete zu versteigen"! — mit den folgenden Worten [61]): „Pädagogische Etourderien in Schutz zu nehmen, fühle ich weder Beruf noch Neigung. Aber ich fürchte, daß die Tendenz, welche sich in den Worten und in der Aufgabenbevorzugung des Herrn Verf.'s ausspricht, den Weg eröffnet, der uns anstatt zu einigen „Verstiegenheiten", die verrauchen, zu einer bedenklichen Engbrüstigkeit und geistigen Verkümmerung zurückführt. Man lasse nur auf den nach Wunsch „concentrirten" Gymnasialunterricht einen gleicher Weise concentrirten Universitätsbetrieb folgen, worauf die Neigung oder Mittelmäßigkeit, das selbstsüchtige Interesse gewisser Fachprofessoren und politische Rückläufigkeiten mannigfachster Art fortdauernd zusammen hinarbeiten, so wird die Erziehung des beschränkten Unterthanenverstandes nichts mehr zu wünschen übrig lassen. *Ich bin für die Verwertung des deutschen Aufsatz-Unterrichts im Sinne einer philosophischen Propädeutik."* . . . Ein Gemeinsames dieser Aeußerungen [62]) ist die prak-

---

[60]) In der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (herausgg. von Kern und Müller), S. 678 f.

[61]) Ebendas., 1884, S. 691.

[62]) Vgl. übrigens schon des Verf.'s „Deutscher Unterricht", S. 356 f.; bezüglich der Schaffung von Lesebüchern hauptsächlich philosophischen Inhalts, vgl. auch Kern, in der Schmid'schen Encykl. des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. VI (1867), S. 48; Höfler, a. a. O., S. 83 ff., 92 f.; Paulsen, Geschichte des gelehrt. Unterrichts, S. 773.

tisch-bedeutsame Anregung zur Schaffung einerseits von Lesebüchern, andererseits von Werken, die demjenigen des Verf.'s über den deutschen Aufsatz entsprechen, und die beide von nun an den realistischen Fächern ebenso Rechnung trügen, wie bisher den humanistischen — ein gar nicht hoch genug anzuschlagendes Werkzeug zur Herstellung jener allgemeinen Bildung, die die beiden Hemisphären menschlichen Wissens gleichmäßig umspannen soll. Es ist selbstverständlich, daß derartige Veröffentlichungen nur allmälig und nach fortdauernden Verbesserungen die Anerkennung weiter Kreise erringen werden. Wenn aber, analog dem Verf., der hervorgegangen aus dem „hochklassischen" Joachimsthal'schen Gymnasium, in immer steigendem Ausmaße die Berücksichtigung der realistischen Fächer verfocht, auch Männer von ursprünglich realistischer Richtung ihren Weg nehmen, so ist darauf zu rechnen, daß die Wanderer sich begegnen, herzlich grüßen und verständigen werden, auf einer Höhe, — mindestens auf eben derjenigen unserer „allgemeinen Bildung" —, von der aus die weit von einander abliegenden Ausgangspunkte gesehen und beherrscht werden können. Das Werk, zu dessen gemeinsamer Abfassung die Delegirten der beiden Großmächte: des Humanismus und Realismus, sich vereinigten, würde als eine Art von Encyklopädie des echten Realgymnasiums zugleich die geeignetste Stätte abgeben für die unausgesetzte und unentbehrliche Erörterung Dessen, was im Großen und Kleinsten Bestandtheil jener höheren Bildung sein muß und darf. Denn leicht wird die diesbezügliche Auswahl nicht sein. „Es ist Thatsache und auch natürlich, daß die Tendenz der Zeit dahin geht, die Aufklärung und Kenntnisnahme so weit als möglich zu treiben. Es gibt kein wissenschaftliches Gebiet, das nicht von irgend Jemand und oft mit sehr plausiblen Gründen als nothwendiges Ingrediens mindestens der höheren allgemeinen Bildung . . . empfohlen würde. Wenn diese wohlgemeinten Bemühungen nicht mit einer völligen Desorganisation des Geistes endigen sollen, so ist erstens innerhalb jedes pädagogisch und socialpolitisch wichtig befundenen Faches die ernstlichste Beschränkung und Concentration auf diejenigen Elemente zu fordern, welche principielle und allgemeinbildende Bedeutung haben, . . und zweitens kann nicht für jeden Wissenszweig ein ganzer, vielleicht sogar Jahre hindurch sich fortwindender Cursus zugelassen werden."[63])

Es folgt nun der Aufsatz (III):

---

[63]) Zur Frauenfrage, a. a. O., S. 28.

Gymnasium und Realschule.

Eine zweite Erörterung.

Als ich vor 10 Jahren zum ersten Male an die Frage, Gymnasium und Realschule betreffend, die Hand legte,[64]) waren es neben mancherlei Treffendem, woran ich auch jetzt noch festhalte,[65]) vor Allem zwei Punkte, die Widerspruch hervorrufen mußten und die ich selbst inzwischen anders zu beurtheilen gelernt habe. Erstens hatte ich mich durch die Bemerkung, daß die Spilleke'sche Realschule[66]) die aus dem Utilitaris-

---

[64]) In Heft 49 f. der deutschen Zeit- und Streitfragen, herausgegeben von Holtzendorff und Oncken, Berlin 1875. [V.]

[65]) Am beachtenswertesten scheint mir noch jetzt Folgendes zu sein: Erstens, daß unsere heutige (preußische) Realschule erster Ordnung nicht die natürliche, organische Ausbildung der alten Semler-Hecker'schen ökonomisch-mechanischen Realschule von vor 150 Jahren ist, daß sie ohne den philosophisch-romantischen Luftzug, der seit den Zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts jene angeweht hat, nicht entstanden wäre und das Emporkommen der echten Abkömmlinge jener alten Schule, mögen wir sie nun Bürger- oder Mittelschule nennen, gehindert hatte. (S. 6—27.) Zweitens, daß wir an erster Stelle einer Schule bedürfen, welche, zwischen Volksschule und Gymnasium liegend, bis zum 15., höchstens 16. Jahre eine relativ in sich abgeschlossene allgemeine Bildung gewährt, die zum einjährigen Dienst qualificirt und daß nur der Mangel an einer solchen das scheinbar so rühmenswerthe, in Wahrheit mehr als bedenkliche Wachsthum der oft unerträglich kostspieligen höheren Lehranstalten hervorgerufen habe (S. 26 f.). Vgl. die Thesen von Krumme-Remscheid auf der ersten allgemeinen Realschulmänner-Versammlung 1873. (Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens 1873, S. 654.) Drittens, daß allgemeine Bildung, sobald sie nicht blos Fertigkeiten und Gemüthsdispositionen, sondern auch gewisse fundamentale, unentbehrliche Kenntnisse in sich begreift, nicht durch Arbeitstheilung gewonnen werden kann; daß jede Spezialisirung und Absonderung pro tanto eine Schule zur Berufsschule macht, daß die Schulen, welche ihre Zöglinge mindestens bis zum 18. Jahre behalten, in den Grundstock ihrer allgemeinen Bildung alle die Kenntnisse aufnehmen sollten, welche zur gebildeten Beurtheilung von Natur und Leben befähigen. (S. 32—46.) Viertens, daß es — die nöthige Begabung und gut vorgebildete Lehrer vorausgesetzt — auch jetzt noch keine absolute Unmöglichkeit ist, Gymnasien herzustellen, die in der verfügbaren Zeit eine wirklich allgemeine, für alle Fakultäten voll zureichende Vorbildung zu geben im Stande wären, die analytische Geometrie und die Grundbegriffe der Differentialrechnung mit eingeschlossen. (S. 46 ff.) [V.]

[66]) Für Leser, denen die im Texte angedeutete Entwicklung der Realschule nicht gegenwärtig sein sollte, schalte ich ein: Im Jahre 1706 eröffnete der Pfarrer und „Inspector der gemeinen teutschen Schulen" Chr. Semler in Halle eine von ihm sog. „mathematische und mechanische Realschule" (auch mathematische, mechanische und ökonomische Realschule, sowie „mathematische *Handwerksschule*" genannt). Die Schule war für Nichtstudirende, hauptsächlich — wie auch der letztangeführte Namen beweist — für Handwerker bestimmt, und sollte diesen vermöge eines an Modellen, Instrumenten, Waarengattungen, Maschinen und anderen „Realien" betriebenen Anschauungsunterrichtes, woran Unterweisung im Zeichnen, in der Heimatskunde u. dgl. sich anschlossen, die für den Eintritt in ihren speciellen Beruf ersprießlichste Vorbereitung liefern. Was eine solche Schule an Einheitlichkeit besaß, konnte nicht durch Gesichtspunkte wissenschaftlicher oder pädagogischer Art, sondern nur durch das praktische Princip: „non scholae, sed vitae discendum est" gewahrt werden.

mus des vorigen Jahrhunderts hervorgegangene Hecker'sche Bürgerschule

---

An Semler's Bemühungen, die zweimal ansetzten, aber beide Male nach kurzer Zeit in's Stocken geriethen, knüpfte in bewußter Weise J. J. Hecker, Prediger und Schulinspector an der Dreifaltigkeitskirche in Berlin an, indem er (im Jahre 1747) eine „ökonomisch-mathematische Realschule" eröffnete. Die Anstalt zerfiel in acht Classen (1. eine mathematische, 2. eine geometrische, 3. eine Architektur- und Bauclasse, 4. eine geographische, 5. eine physikalische oder Naturalienclasse, 6. eine Manufactur-, Commercien- und Handlungsclasse, 7. eine ökonomische, 8. eine Curiositäten oder Extraclasse) und hatte den Charakter eines Complexes von Fachschulen, in denen Lern- und Hörfreiheit herrschte. In eminenter Weise auf praktische Verwertbarkeit zugespitzt zu sein, war auch hier dem Unterrichte wesentlich: so erbittet sich Hecker — um unter vielen Belegen einen herauszugreifen — von seiner vorgesetzten Behörde für die „Instruction" in der Meßkunst, im Baumpflanzen, Seidenbau und anderen „ökonomischen Sachen" einen Platz vor dem Thore. Die Hecker'sche Schule wendete sich, wie seinerzeit die Semler'sche, an die nichtstudirende Jugend und erwarb sich übrigens auf ihrem Gebiete soviel Anerkennung, daß sie von Friedrich II. mit dem Namen der „Königlichen Realschule" bedacht wurde.

Als nun aber im Jahre 1820 A. G. Spilleke Director der „Königlichen Realschule" wurde, wendete sich die Sache. Von sehr allgemeinen, hauptsächlich aus dem Hegel'schen Gedankenkreise stammenden Ideen geleitet, lenkte Sp. die Realschule von jenen praktisch-nüchternen Zwecken ab, denen sie ihre Entstehung zu verdanken hatte, und hob sie auf ein höheres Niveau. Der langjährige Referent und Vorgänger von H. Bonitz im preußischen Unterrichtsministerium: L. Wiese, charakterisirt die Bestrebungen Sp.'s — seines Schwiegervaters — dahin, daß derselbe „den Bildungstrieb (Gestaltungstrieb, nisus formativus sive plasticus) als etwas gleich Ursprüngliches neben dem Triebe des Erkennens in der Einheit der menschlichen Natur (nachweise) und daß es das höchste Ziel sei, nach welchem ein Volk in seiner Bildung streben solle, beide Richtungen in gleicher Vollkommenheit in seinen Gliedern lebendig werden zu lassen. Der Gegensatz, welcher sich auf den niederen Standpunkten des Bewußtseins und in der sinnlichen Sphäre des Lebens zwischen Geist und Natur darbiete, müsse nicht allein im Wissen, sondern auch im Thun immer mehr aufgehoben und so der Natur durch freie menschliche Kunst immer mehr das Gepräge des menschlichen Geistes aufgedrückt werden." Aus diesen Gesichtspunkten ergab sich für Sp. die Folgerung: die Realschule habe nichts mehr zu vermeiden als „das Mechanisiren des Unterrichts"; sie sei nicht „für die unmittelbaren Zwecke der Industrie und blos praktische Brauchbarkeit" bestimmt, vielmehr ein „wissenschaftliches Institut" und als solches von „gleicher Würde" wie das Gymnasium. (Vergl. Pkt. 1 der Anm. 65 und die das. citirte Partie der „ersten Erörterung"; ferner Kramer im Artikel „Realschule" der Schmid'schen Encyklopädie.)

Im Sinne dieser Entwicklung folgte dann die „vorläufige Instruction für die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen" vom 8. März 1832, die den Realschulen eine Reihe von Berechtigungen zusicherte (Vergl. Anm. 67); die Reactionszeit während der Fünfziger-Jahre schränkte dieselben wieder erheblich ein (vergl. den Text). Diese Schwankungen fanden im Wesentlichen ihr Ende mit der (im Texte und Anm. 74 erwähnten) Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen vom 6. October 1859; durch dieselbe wurden: die Realschule I. O. mit neunjährigem Cursus und ausgiebigem Lateinbetrieb — im Gegensatze zu den österreichischen, lateinlosen Realschulen — und die Realschule II. O. mit geringerem, eventuell facultativem oder auch ganz entfallendem Lateinbetrieb, weniger Jahrgängen und geringeren Anforderungen in den einzelnen Gegenständen geschaffen, resp. fest organisirt. Die C.-Verf. vom 7. December 1870 eröffnet den Realschul-Abiturienten einen bescheidenen Bereich der Universitätsstudien (vergl. Text und Anm. 67). Der neueste Lehrplan endlich vom 31. März 1882 verstärkt den lateinischen Unterricht derart, daß er unter allen Fächern die weitaus größte Stundenzahl hat, verleiht der Realschule I. O. den Namen „Realgymnasium", und assimilirt diesem das Gymnasium u. A. dadurch, daß auf dem letzteren der französische Unterricht verstärkt und der griechische um ein Jahr verschoben wird (vergl. übrigens Anm. 88): die Universitätsberechtigungen des Realgymnasiums wurden nicht vermehrt. (Vergl. Paulsen, a. a. O., S. 752 f.)

nicht bei Seite gedrängt hätte, wenn ihr die Behörde nicht durch Be-

Dies in großen Zügen die Entwicklung des Realschulwesens in Preußen: im Einzelnen anders, der Hauptsache nach gleich, verliefen die Dinge in Oesterreich. Auch hier waren es rein praktische Zwecke, durch welche ursprünglich Anstalten vom Charakter der Realschule hervorgetrieben wurden: so erhielt 1751 das mährische „Landes-, Gewerb- und Fabrikenamt" die a. h. Weisung, mit der Gründung einer „mechanischen Lehrschul" vorzugehen. Wegen Mangels an Lehrern und Schulbüchern kam die Schule nicht zur Ausführung; auch trat der siebenjährige Krieg dazwischen. Nach Beendigung desselben legte der in Halle gebildete Pädagog J. G. Wolf der Kaiserin Maria Theresia — die auf van Swieten's Betreiben auch die ersten Universitätskanzeln für Experimentalphysik und Mechanik errichtet hatte — den Plan eines dreigliedrigen Realinstituts (Realakademie, Realschule und Werkschule) vor, wovon der erste Theil als „Realhandlungsakademie" 1771 ins Leben trat. Hier sollte „jungen Leuten, die sich der Handelschaft widmen wollen, gründliche Kenntnis von alledem (werden), was den geschickten Handelsmann von einem Krämer unterscheidet". Aber schon die Studien-Revisionscommission des Grafen Rottenhann v. J. 1795 definirt die Realschulen als „*Lyceen* für den höheren Bürgerstand, der die gelehrten Sprachen und die Facultätsstudien zu seiner Ausbildung *nicht nöthig hat*", dabei aber doch „für das häusliche und gesellschaftliche Leben einer *mehr als gemeinen Bildung* bedürfe". Speciell ins Auge gefaßt erscheinen: Cameral- und Finanzbeamte, Gutsbesitzer und Pächter, Privat-, Wirtschafts- und Rechnungsbeamte, angehende Militärs, Künstler und Kunstliebhaber, Capitalisten u. s. w. Demgemäß wird 1799 zur Gründung von Anstalten, die als „ganz neue" bezeichnet werden, fortgeschritten; dieselben sollen „den erwähnten Berufsclassen *das Gymnasium und den philosophischen Curs ersetzen*". Zu einer solchen Realschule wird 1809 auch die Realhandlungsakademie umgestaltet. Und von da an hört das Schwanken zwischen den beiderlei möglichen Aufgaben der Realschule: einerseits Allgemeinbildung, anderseits gewerblich-technische Fachvorbildung zu gewähren, nicht auf. Der Organisations-Entwurf von 1849 weist den Realschulen die Aufgabe der Allgemeinbildung zu (vgl. die Anm. 52). Aber schon ein Statut von 1851 spricht sie ihnen wieder ab und macht die Realschule „zu einer mit Realien überladenen fachlichen Vorbereitungsanstalt theils für die technischen Studien, theils für gewisse Gewerbszweige"; außer der Unterrichtssprache ist keine andere Sprache obligatorisch, der historische Unterricht in den unteren Klassen wird auf gelegentliche „Einstreuung" oder „Beifügung" geschichtlicher Notizen beschränkt, hingegen die praktischen Fächer (z. B. Zeichnen, Chemie) verstärkt, Maschinenlehre eingeführt. Endlich siegt der Gesichtspunkt des Organisations-Entwurfes. In einem verläßlichen Werke von 1867 (Adolf Beer und Franz Hochegger, Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Culturstaaten Europa's, I. 508 f., 516 f.) wird die Richtung der Realschule auf Fachvorbildung als eine „glücklich überwundene Verirrung" bezeichnet; „der reine Utilitätsstandpunkt verliert an Boden"; die Realschule „beabsichtigt eine freiere Bildung für die Gegenwart, ohne den historischen Weg über Athen und Rom einzuschlagen".

Schon die Ueberwindung des Statuts von 1851 war unter dem Schlag- und Losungsworte: „Annäherung an das Gymnasium" erfolgt: der Begehr nach einer solchen Annäherung verstärkt sich im Laufe der Jahre einerseits der ökonomischen Rücksichten wegen, die wir als gegen das Bestehen der concurrirenden Anstalten sprechend kennen gelernt haben, andererseits weil inzwischen „die Errichtung zahlreicher gewerblicher und commercieller Schulen die Nothwendigkeit gemindert hatte, in den Realschulen einen Ersatz für solche Anstalten zu sehen". Es kommt (1863) zuerst in Tabor und Chrudim, dann in Wien und anderen Städten zur Gründung von sog. „Realgymnasien", d. i. Untergymnasien, die im Stande sein sollten, für Obergymnasium und Oberrealschule in gleicher Weise vorzubereiten. Zu diesem Behufe wurde der Lehrplan des Untergymnasiums darin modificirt, daß unter die obligaten Fächer das Zeichnen aufgenommen wurde. Freilich tritt bereits im dritten Jahrgang die Scheidung zweier Schülerkategorien, einer gymnasialen und einer realistischen ein; die erstere lernt Griechisch, die letztere ist vom Griechischen dispensirt und hat dafür Französisch, nach besonderen Localverhältnissen wohl auch ein intensiveres Wissen im Zeichnen, in der Chemie oder anderen realistischen Fächern sich anzueignen. (Vgl. Ficker im Artikel „Oesterreich" der Schmid'schen Encyklopädie und das bereits citirte Werk von Beer-Hochegger, I. S. 489 ff.). [H.]

rechtigungen[67]) geholfen und durch die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 6. Oktober 1859 eine feste und normative Konstitution gegeben hätte, zu der Folgerung fortreißen lassen, daß diese Realschule, unsere Realschule erster Ordnung, überhaupt ein künstliches Gebilde sei, das besser nicht wäre, und das auch in vorurtheilsloseren, behördlich unbeeinflußteren Zeiten von selbst wieder verschwinden werde. Zweitens hatte ich in dem Streben, eine einheitliche und einzige Vorbildungsanstalt für die Universität zurückzugewinnen, ohne die berechtigten Bedürfnisse der Gegenwart zu verkürzen, ausschließlich die Frage verfolgt, was an dem Gymnasium zu geschehen habe, um dies Ziel zu erreichen, ohne zu berücksichtigen, ob nicht auch die Realschule im Sinne dieses Zieles sich modifiziren lasse und hatte die Erwartung ausgesprochen, daß wenn modern organisirte Gymnasien zusammen mit zweckmäßig eingerichteten lateinlosen Bürgerschulen die ihnen natürlicher Weise zukommenden Schüler an sich gezogen haben würden, der Moment gekommen sein werde, in dem die Realschule I. O. in sich zusammensinken müßte.[68])

Diese Aeußerungen mit lebhafter, hie und da, wie es scheint, zu lebhafter Wärme, übrigens in Niemandes Dienst, aber für eine mir wie vielen Anderen hochwertvolle Sache, die wissenschaftliche Einheitsschule, vorgetragen, riefen eine begreifliche, aber zum Theil unbillige, gereizte, ja geschmacklose Reaktion der Freunde der Realschule hervor. Selbst die als richtig anerkannten und den Realisten selbst günstigen Gedanken der Broschüre wurden aus des „unwürdigen Priesters" Hand verschmäht[69]) und als darauf mein berühmter Zeitgenosse Ed. v. Hartmann einige Gedanken von mir wiederholte und weiter ausführte, wurden wir beide, worauf in außerpädagogischen Kreisen gewiß noch Niemand verfallen ist, dermaßen zusammengekoppelt, daß das Centralorgan für die Realschulen treffend noch nach Jahren dekretirte, daß wir „vollkommen abgethan" seien und „seit 1875 nicht mehr an die Sonne kommen durften".[70])

Diese Wirkung war verdrießlich, weniger um meinet- als um der Sache willen. Niemals können Interessenempfindlichkeit, Animosität und Rachsucht den unbefangenen, gerechten Austrag von Streitfragen herbeiführen. Und ich bedaure meinerseits durch einige einseitige und forcirte Aeußerungen zu dieser Wendung die Veranlassung gegeben zu haben.

---

[67]) Schon in der vorläufigen Instruktion vom Jahre 1832 die Berechtigung zum einjährigen Dienst, für Zulassung zum Post-, Forst- und Baufach und zum Eintritt in's Bureau der Provinzialbehörden. Die Verf. v. 7. Dec. 1870 berechtigt Realschulabiturienten zur Immatrikulation bei der philosophischen Fakultät und nach absolvirtem Triennium zur Ablegung des Examen pro facultate docendi in den Fächern der Mathematik, der Naturkunde und der neueren Sprachen. Vgl. des Weiteren Wiese, Verordnungen und Gesetze, I., 227 ff. [V.]

[68]) S. 29. [V.]

[69]) Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens [künftig als C.-O. citirt] 1875, S. 414. [V.]

[70]) a. a. O. 1881, S. 25. [V.]

Und in den beiden oben berührten Punkten haben meine Gegner ziemlich Recht. Mag auch die Spilleke'sche Realschule, wie sie 1859 ihre vorläufig abschließende Organisation empfangen hat, die Hecker'sche nicht mehr sein, und mögen auch die ihr angehefteten Berechtigungen manche unnöthige und widersinnige Schulanlage hervorgerufen haben: es ist doch auch in dieser Form vielen natürlich gewachsenen Bedürfnissen genügt worden;[71]) was aber unnöthige Geldausgaben und Schulgründungen anbetrifft, so hat das Gymnasium deren wohl mindestens ebensoviel zu verzeichnen. Und in ihrer Entwickelung und Ausgestaltung hat die Realschule I. O. doch noch sehr viel mehr Ungunst und Druck als Beförderung erfahren. Durch Verfügung des Handelsministers vom 18. März 1855 wurde den Realschulen das früher gewährte Recht[72]) der Entlassung zur Bauakademie wieder entzogen und ausschließlich den Gymnasien vorbehalten. Nach einer Verfügung vom 3. März 1856 durften die Realschulabiturienten zwar noch zur Elevenprüfung im Bergfach, nicht aber zur Referendar- und Assessorprüfung zugelassen werden. Auch im Postdienst wurden Gymnasialabiturienten wieder vor den Realisten bevorzugt.[73]) Und als die auf allgemeine wissenschaftliche Vorbildung gestellte und dem Gymnasium prinzipiell koordinirte Realschule von 1859[74]) von der Berechtigung, zu Universitäten zu entlassen, worauf ihre Constitutions-Urkunde fast Anweisung zu geben schien, nach vielen Kämpfen und Petitionen endlich im Jahre 1870 soviel zugestanden erhielt, daß ihre Abiturienten nach vollendetem Triennium zum Examen pro facultate docendi in den Fächern der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen zugelassen werden könnten, ward dem Zugeständnis wie eine levis macula[75]) die Beschränkung der Anstellungsfähigkeit auf Real- und höhere Bürgerschulen angehängt. Und auch bei letzteren sollte in Beziehung auf die Lehrer der neueren Sprachen beachtet werden, daß das Gymnasium seinen Zöglingen gewisse Vorzüge gewährt. Die nach Bewilligung des naturwissenschaftlichen Studiums und Lehrfachs naheliegende[76]) Eröffnung des medicinischen Studiums und Examens blieb versagt. Die bei Gelegenheit der in Aussicht genommenen Revision der ärztlichen Prüfungsvorschriften von 1869 hierauf ge-

---

[71]) a. a. O. 1880, S. 77. Anm. [V.]

[72]) Vgl. oben, Anm. 92; Wiese, das höhere Schulwesen I., S. 505 ff. [V.]

[73]) Sie erhielten schon nach einem Jahre Diäten und ihre Vorbereitungszeit durfte auf ein Jahr abgekürzt werden, während die Uebrigen drei Jahre unentgeltlich zu dienen hatten. (Wiese, a. a. O. S. 506.) [V.]

[74]) „Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet .... ein Verhältniß gegenseitiger Ergänzung statt .... Die Theilung ist durch die Entwickelung der Wissenschaften ... nothwendig geworden, und die Realschulen haben dabei allmälig eine koordinirte Stellung zu den Gymnasien eingenommen". (Unterrichts- u. Prüfungs-O. v. 6. Oct. 1859, Wiese, Verordnungen und Gesetze, I., S. 42.) [V.]

[75]) Vgl. Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichtes, S. 750 f. Oben Anm. 92. [V.]

[76]) Schon 1874 im C.-O., S. 533 mit sammt der juristischen Berechtigung gelegentlich als nunmehr selbstverständlich bezeichnet. [V.]

richteten, seit 1878 nacheinander an den Reichstag, den Bundesrath, den Reichs-Kanzler, das preußische Abgeordnetenhaus abgesandten Petitionen von Schuldirectoren und Bürgermeistern sind bis heute ohne Erfolg geblieben.[77]) Zum Theil, weil in weiten Schichten der interessirten und maßgebenden Kreise, bei Professoren, ärztlichen Vereinen u. s. w., von Schwärmerei, Suffisance und nicht ganz lauteren Motiven anderer Art abgesehen, eine völlig irrthümliche Auffassung von dem Wesen und der Organisation der gegenwärtigen Realschule I. O. herrscht,[78]) wie sattsam nachgewiesen ist.[79]) Diese Lehranstalt hat seit ihrem Bestehen überhaupt soviel Druck, Unbilden und Mißurtheile zu ertragen gehabt, daß ich mit Andern ein Zeugnis für ihre Lebensfähigkeit schon darin finden möchte, daß sie überhaupt noch existirt.[80]) Schwerlich würde das Gymnasium ähnliche Widerstände und Anläufe ebensogut bestehen.[81])

Wenn daher zweitens gegenüber dem oben [S. 60] zitirten Gedanken meiner Broschüre, die eventuellen Aussichten der Realschule betreffend, das Central-Organ für Realschulwesen in spitzig dem meinigen analog formulirtem Satzbau in Beziehung auf das Gymnasium eine entsprechende hypothetische Prophezeiung that; so ließ sich dagegen kaum etwas mehr einwenden, als daß man, wenn es sich um Wiedergewinnung der einheitlichen Vorbereitung zur Universität handle, natürlicher Weise zuerst an das zuerst dagewesene Gymnasium denken werde. Richtig ist es sonst, was das Central-Organ 1875 in mein Satzschema goß: „Wenn die berechtigte Mittelschule die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien erst gehörig ausgesogen und ausgepumpt haben wird, wenn andererseits gleichzeitig die Realschule sich ihrer letzten Mängel entledigt und gleiche Rechte wie das Gymnasium erhalten haben wird — so wird das seit 15 Jahren durch Privilegien unnatürlich aufrecht erhaltene Gymnasium sehr schnell kläglich zusammenschrumpfen.“[82]) Sollte z. B. den Realschulabiturienten das Studium der Medizin freigegeben werden, so ist es mehr als fraglich, ob noch sehr viele künftige

---

[77]) Vgl. C.-O. 1879, S. 167-175; 1881, S. 226 f. [V.]

[78]) Gewöhnlich wird an die Realschule vor 1859 gedacht; auch führt der Name irre; man nimmt an, daß nur die Praxis in's Auge gefaßt werde (allerdings sind nach Steinbart-Duisburg „unter 1000 Realschülern 600, welche nach Absolvirung der Schule einen praktischen Beruf ergreifen, z. B. Kaufleute oder Fabrikanten werden“; C.-O. 1879, S. 696), daß man dem Utilitarismus, Krämersinn, Materialismus, der Banausie, Barbarei u. s. w. diene. [V.]

[79]) Vgl. besonders als Streiflichter auf die „akademischen Gutachten über die Zulassung der Realschulabiturienten zu den Facultätsstudien“ von 1870: L. Schacht, Ueber die Gleichberechtigung der Realschule 1. O. mit dem Gymnasium, 1878. Schwalbe, Ueber die Zulassung der Realschul-Abiturienten zum Studium der Medizin, 1878. Küchenmeister, Ueber die Zulassung der gegenwärtigen Realschul-Abiturienten zum Studium der Medizin, 1879. Kappes gegen Loth. Meyer's Aufsatz (in Nord und Süd: Ueber akademische Lernfreiheit) im Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens, 1880. Steinbart, Unsere Abiturienten, 1878. Wislicenus, Die Abiturienten der Realgymnasien und Realschulen I. O. als Studirende an den Universitäten, 1881. C.-O., 1877, S. 412 f.; 1878, S. 754 f. [V.]

[80]) Paulsen a. a. O. S. 754. [V.]

[81]) C.-O. 1877, S. 254. [V.]

[82]) a. a. O. S. 415. [V.]

Mediziner ihre Vorbildung auf unseren jetzigen Gymnasien suchen würden.[83]) Und wäre die Realschule ganz im Sinne einer allgemeinen Vorbereitungsanstalt für alle diejenigen Fächer eingerichtet, denen die modernen Bildungselemente nöthiger sind, als alte Sprachen, Grammatik und Literatur, und wäre sie es für diesen Zweck so verständig und ökonomisch als möglich, so würde vielleicht das jetzige Gymnasium, was oft gedroht worden ist, zur Fachschule für künftige Philologen, alte und mittelalterliche Historiker und Theologen herabsinken.

Mein Interesse blieb seit 1875 unabläßig darauf gerichtet, der Vorbereitung auf die Universität, wenn nicht absolut und unter allen Umständen, so doch so weit es irgend möglich und zweckmäßig ausführbar wäre, die Einheit zu erhalten. Auch schon nur deshalb, damit vorzeitige Berufswahlen und folgeweise sinnwidrige Geldanlagen auf diesem Gebiete nach Möglichkeit vermieden würden.

Ich war entschlossen bei gelegener Zeit in dieser Richtung wieder in Thätigkeit zu treten. Wenn ich jetzt die Feder ergreife, so finde ich mich durch zwei Thatsachen dazu bestimmt: 1. durch die Cirkular-Verfügung des preußischen Kultus-Ministers, betreffend die Einführung der revidirten Lehrpläne für die höheren Schulen vom 31. März 1882[84]); — war dies die in absehbarer Zeit definitive, endgiltige Revision? 2. Durch Friedrich Paulsens viel angegriffene, ja geschmähte und doch in vielen Beziehungen so anregende und beherzigenswerte, auf die unmittelbaren Interessen der Gegenwart zugespitzte Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen . . . mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht, Leipzig 1885.

Inzwischen hat der Kampf um die Realschule getobt. Ich verfolgte ihn mit Aufmerksamkeit. Dabei litt ich jahrelang unter einer peinlichen Verlegenheit. Ich sah einerseits, daß die Realisten eine gewisse Reformbedürftigkeit ihrer Schule und des Reglements, auf dem sie ruht zugestanden[85]) und daß sie andererseits auf das Lebhafteste für Er-

---

[83]) Vgl. Kappes gegen Lothar Meyer, a. a. O. S. 316 f. Schon das Gutachten der medicinischen Facultät Halle befürchtete 1869, daß durch das Zuströmen der Realschüler zur medicinischen Facultät „die Gymnasien merklich entvölkert werden würden". [V.]

[84]) Vgl. Anm. 66. [H.]

[85]) „Man löse die thörichte Verbindung, die die Realschule zwischen Sprachwissenschaft und Naturwissenschaft geschlossen hat" („Die Bildungsfrage gegenüber der höheren Schule", 1872, S. 26). „Die Schüler unserer Oberklassen leiden an Ueberbürdung. Abhilfe ist auf dem Wege der Konzentration zu suchen. Diese Konzentration ist durch eine Modifikation der Zielleistungen anzustreben, damit Berücksichtigung der verschiedenen örtlichen Bedürfnisse und der Individualitäten ermöglicht werde. Es werden zu dem Ende eine mathematisch-physikalische und eine sprachliche Richtung des höheren Realunterrichtes zu sondern sein. . . . Die Durchführung dieser Reorganisation wird . . . entweder durch Bildung besonderer Klassen oder durch Hinzufügung facultativer Nebenstunden zu dem Plane der Oberklassen und dem entsprechende Dispensationen zu erstreben sein (Beschlüsse der Braunschweiger Realschulmännerversammlung 1874, IV., C.-O. S. 712 f.; vgl. S. 535; 1878, S. 321 f.; 1879, S. 176 f.; 1880, S. 504.) „In der norddeutschen Realschule hat sich die Scheidung der zwei darin steckenden Schulen, von denen die eine zum Gymnasium und

höhung und Erweiterung der Berechtigungen ringen. Was sollte zuerst geschehen? Sollte zuerst die Realschule, wie sie ist, die ersehnten Berechtigungen erhalten und dann reformirt werden? Oder sollte sie erst neu organisirt und dann mit den Berechtigungen ausgestattet werden? Wie wenn beim Reformiren und Reorganisiren der Unterschied von dem Gymnasium sich mehr und mehr verringerte, vielleicht zuletzt wegfiel? Faktisch hat mit der erwähnten Cirkularverfügung die Aktion zunächst in der Richtung der Reform sich bewegt. Die Realschulmänner selbst hatten in den Siebziger Jahren je länger je mehr den entgegengesetzten Standpunkt eingenommen. Sie stellten sich vorläufig fest auf die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung von 1859 und kämpften für die derselben zu gewährenden Berechtigungen.[86]) Es ist gewiß nicht übelwollend, wenn die vorliegenden Blätter zunächst auch versuchen klarzustellen, was auf diesem Boden rationaler Weise hätte gewährt werden können.

Nehmen wir die Dinge wie sie vor einem Dezennium lagen. Neben einander zwei Schulen, beide nicht voll im Stande, für alle auf der Universität zu entwickelnden Berufsarten die zureichende Vorbildung zu geben: weder die allgemeine und formale, noch die spezielle für die einzelnen Fächer. Wir sehen ab von den Mängeln, die jeweilig aus der besonderen Ungeschicklichkeit, Unwissenheit oder Trägheit einzelner Lehrer, aus der unzweckmäßigen Anordnung und unmethodischen Ausführung der einzelnen Pensen resultirten, wir suchen uns an die Vorwürfe zu halten, zu welchen unter ganz regulären Verhältnissen der Unterrichtsplan selbst natürlicher Weise Veranlassung geben mußte.

Die Schäden, die der Realschule gewöhnlich mit ihrer Unterrichtsordnung vom Jahre 1859 anhafteten, sind vielfach mit Eifer hervorgehoben worden: man vermißte in ihrem vielspältigen Lehrplan die centrale Einheit; man fand das Gedächtnis in übertriebener Weise belastet; man sah in dem Ausfall des Griechischen einen Verlust an all den wirklichen und vermeintlichen Denkschulungen, Veredlungen, Verfeinerungen und Erhebungen, die aus dieser Sprache und ihrer Literatur zu gewinnen seien; ganz abgesehen, daß man des Einblicks in die dem Griechischen entnommene Terminologie verlustig ginge; man rügte die Be-

die andere zur Gewerbeschule hin gravitirt, noch nicht ganz vollzogen". (Schwäbische Chronik vom 5. Jan. 1879 [abgedruckt im C.-O. 1879, S. 169.]). Häufig wiederholt wird der Vorwurf, daß es der Realschule an einem Centrum fehle, (z. B. 1879, in der Delegirtenversammlung des Realschulmännervereines) in Verbindung mit der Paräneſe, daß sie eifrig an ihrer Vervollkommnung arbeiten müßte (C.-O. 1879, S. 338 ff.). Dazu kommen die verschiedenen Versuche, in einige Unterrichtsfächer, wie z. B. Botanik, Chemie, Mineralogie, neuere Sprachen eine rationellere, fruchtbarere Methode zu bringen. (Vgl. C.-O. 1876, S. 257 ff., S. 513 ff.; 1879, S. 193 ff.; 1881, S. 228.) [V.]

[86]) Am 29. Dezember 1875 erklärte der Ausschuß deutscher Realschulmänner in Kassel, daß er die Gleichberechtigung mit dem Gymnasium nicht erst für eine erst zu findende Realschule der Zukunft in Anspruch nehme, sondern für die gegenwärtige Realschule I. O. diese gleiche Berechtigung fordere. Und ausdrücklich wird die weitere „Entwickelung bis zur Erreichung der Gleichberechtigung" aus der öffentlichen theoretischen Verhandlung abgesetzt. (C.-O. 1876, S. 127; vgl. C.-O. 1875, S. 4; 1877, S. 252 ff.). In der Delegirten-Versammlung des Realschulmänner-Vereines erklärt am 9. April 1879 Schacht-Elberfeld resolut: „Gerade jetzt, wo die Berechtigungsfrage auf der Tagesordnung steht, empfiehlt es sich, keine Reformen vorzunehmen". [V.]

schränkung des historischen Horizonts, sowie den Mangel an historischem Sinn und Verständnis; man fand den Realschulabiturienten weniger geschult, seine Gedanken klar und übersichtlich darzulegen. Und Anderes der Art. Daß dem gegenüber das Gymnasium in seinem klassischen Unterricht einen hervorragenden Mittelpunkt besaß, daß sich durch Anknüpfung an die Geistesprodukte der Griechen ein adäquaterer Begriff von dem Entwicklungsgang unserer westeuropäischen Civilisation geben ließ, konnte am Ende nicht geleugnet werden. Auch stand wohl zu erwarten, daß unter Voraussetzung tüchtiger und wohlunterrichteter Lehrkräfte das Gymnasium mit seinen 86 Stunden Latein und 42 Stunden Griechisch[87]), die der Normalplan von 1856[88]) ihm zugewiesen hatte, alle die formalen und materialen Vorzüge seinen Zöglingen zuführen konnte, die man irgend aus der jahrelangen Beschäftigung mit dem klassischen Alterthum zu gewinnen hofft; und daß es nur an der geistigen Kümmerlichkeit des Lehrer lag, wenn der Abiturient vor lauter homerischen Formen den Homer und vor eitel Metrik den Sophokles nicht zu sehen und zu genießen bekommen hatte; wenn er vor lauter Grammatik und Extemporalschreiben nicht dazu gekommen war, wirklich in den antiken Geist einzudringen. Oft genug hat man, Ideal und Wirklichkeit mehr oder weniger vermengend, die Segnungen der klassischen Bildung gepriesen. Aber das glänzende Bild muß, ganz abgesehen von seiner unvollkommenen Ausführung selbst, nach den Klagen, die verlautbarten, zu urtheilen, sehr häufig äußerst bedenkliche Kehrseiten für diejenigen gehabt haben, welche sich gewissen Universitätsstudien nicht philologischer und nicht historischer Art zuwandten. Es wurde durch den Gymnasialunterricht Etwas von jenem unglücklichen Aberglauben des Mittelalters erhalten, daß alle Wahrheit schon irgendwo in Büchern zu finden sein müsse; die Selbstständigkeit des Urtheils, der Entschluß, mit den Dingen selbst zu verkehren, wurde niedergehalten. Der fortgesetzte Umgang mit Sprache, Grammatik, Wort- und Satzanalyse zeitigte immer wieder jene Mängel, welche sich auch im historischen Ablauf der Dinge an Sprachschulung und Sprachenvirtuosität gehängt haben: Verbalismus, Rhetorik, Scholastik; man nahm Worte für Begriffe und spann irgend welche

[87]) Die Stundenzahlen ergeben sich durch Addition der Wochenstunden aller (neun) Curse der Anstalt. [H.]

[88]) Der Lehrplan für Gymnasien vom 7. Januar 1856 verkürzt den naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. den Text), legt die philosophische Propädeutik mit dem deutschen, auch wohl mit dem philologischen oder mathematischen Unterrichte zusammen, behält für die Abiturientenprüfung den lateinischen Aufsatz bei und führt in dieselbe das griechische Scriptum ein. So bleibt die Sachlage bis zur Einführung des Lehrplanes vom 31. März 1882 (vgl. Anm. 66), der die zwei Wochenstunden naturwissenschaftlichen Unterrichts wieder herstellt und auch den mathematischen etwas verstärkt; hingegen verliert das Lateinische 9, das Griechische 2 Stunden (berechnet gemäß Anm. 87), der Anfang des griechischen Unterrichtes wird um ein Jahr hinausgeschoben. Es wird mehr Gewicht auf die Lectüre der alten Schriftsteller, als auf die Beschäftigung mit der Grammatik gelegt. Aus der Abiturienprüfung wird das griechische Scriptum wieder entfernt. Der lateinische Aufsatz wird wohl in Schule und Prüfung beibehalten, aber seine Tendenz liegt nicht mehr in der unmittelbar durch ihn dargestellten Fertigkeit, lateinisch zu schreiben, sondern wird (für die höheren Unterrichtsstufen) dahin definirt, daß er der besseren geistigen Verarbeitung des Gelesenen zu dienen habe. [H.]

traditionelle These in willkürliche Deduktionen aus. Wie der Sinn für Benützung selbst zu gewinnender Anschauungen und Thatsachen verkümmerte, so erlahmte auch die Fähigkeit, das sinnlich Wahrnehmbare überhaupt in allem für die geistige Verarbeitung wesentlichen Einzelnen aufzufinden und festzuhalten. Man wußte nicht zu sehen, zu beobachten, zu vergleichen, zu kombiniren.[89]) Und schlimmer noch stand es mit den „grundlegenden Kenntnissen", die doch das Gymnasium, wie die Realschule überliefern sollte. Am meisten wurden dieselben in der Mathematik und den Naturwissenschaften vermißt; wie es denn auch mehr als natürlich war, daß das Gymnasium mit seinen zum Theil nur 3 Wochenstunden Mathematik und seiner 1 Stunde Physik in Sekunda und seinen 2 Stunden in Prima, sowie mit seinem wie auf den Ruin des Unterrichts angelegten, in Quarta überall aussetzenden und auch in Sexta und Quinta von dem Vorhandensein einer „völlig geeigneten Lehrkraft" abhängigen zweistündigen Unterricht in der Naturgeschichte hinter der Realschule mit seinen 6—11 mathematisch-naturwissenschaftlichen Wochenstunden erheblich zurückstehen mußte. Mancher Gymnasial-Abiturient kam zur Universität ohne auch nur die mindesten botanischen, zoologischen, mineralogischen oder chemischen Kenntnisse oder Einsichten. Er stand der Natur und den Prinzipien, Gesetzen, Methoden und Ergebnissen der modernen Wissenschaft von ihr in völliger Unkenntnis und jedem Köhler- und Aberglauben offen gegenüber. Selbst in dem für das Gymnasium so überaus günstig voreingenommenen Facultätsgutachten vom Jahre 1869[90]) war über den mangelhaften Unterricht in diesen Fächern geklagt worden.

Die Universität Bonn fand den bezüglichen Unterricht „in schmählicher Weise vernachlässigt"; ein Specialcolleg über Physiologie der Sinnesorgane erschien vor der Masse der Zuhörer geradezu unmöglich. Im vorigen Jahrhundert hat man ja auf Gymnasien dieser Richtung nicht mehr gelernt; aber damals konnte man das Versäumte auf der Universität selbst bequem nachholen. Gegenwärtig sind populäre, allgemeinbildende Vorlesungen, wie sie beispielsweise J. M. Gesner, Ernesti und Kant hielten, fast völlig ausgestorben. Wer will heut zu Tage bei der hochgradigen Specialisirung aller Fächer und bei der immer weiter fortschreitenden Rücksichtnahme aller Universitäts-Vorlesungen und -Uebungen auf die letzten wissenschaftlichen Bedürfnisse des Fachs, bei der immer geringer werdenden Zahl allgemeiner, blos einführender und Uebersicht gewährender Collegien,[91]) irgend Etwas, was an den elementaren

---

89) Vgl. z. B. C.-O. 1876, S. 264. [V.]

90) Am 9. November 1869 wurde den preußischen Universitäten vom Ministerium die Frage nach der Zulässigkeit der Realschulabiturienten zu den Universitätsstudien vorgelegt. „Die altpreußischen Universitäten, Berlin, Bonn, Breslau und Halle verneinten, voran Berlin, in allen Facultäten die Zulassung einmüthig und unbedingt; die neuen, Göttingen, Marburg und Kiel, daneben auch Greifswald und Königsberg, befürworten die Zulassung, in mehr oder minder weitem Umfang, zum Studium in der philosophischen und (außer Marburg) in der medicinischen Facultät". Paulsen, a. a. O., S. 740, Anm. [H.]

91) Wo Statuten Gratis-Kollegien fordern, werden dieselben immer häufiger in seminaristisch gehaltenen Privatissimis dargeboten, oder wo sie als Publica er-

und grundlegenden Kenntnissen der allgemeinen Bildung noch fehlt, ohne Zeit und Kraft zweckwidrig zu zersplittern, auf der Universität noch nachholen? Nur diejenigen, welche die seltene Kraft spontaner autodidaktischer Aufsuchung und Aneignung des Nothwendigen besitzen, ringen sich durch. Am übelsten mußten daher diejenigen daran sein, welche die grammatisch-linguistisch-historische Ausbildung, die sie von dem Gymnasium mitbrachten, nur in gleichsinniger Einseitigkeit fachmäßig weiterführen. Und sie würden die Krüppelhaftigkeit ihrer Bildung auch deutlicher gemerkt haben, wenn nicht die eigenthümliche Selbstgenügsamkeit des klassisch Gebildeten bei zu Tage tretender Ignoranz in demjenigen, was die Welt und die Zeit bewegt, ein vornehmes oder liebenswürdig naives Lächeln hätte und wenn nicht mit den künftigen Lehrern der Sprachen, Literatur, Geschichte und sogar Geographie die Prüfungs-Anforderungen an ihre allgemeine Bildung in den exacten Fächern eine harmlos einseitige Nachsicht übten. Wirklich empfindlich wurde der Ausfall an naturwissenschaftlichem Wissen den künftigen Aerzten; und ihre Vorbereitungen auf das sogenannte tentamen physicum konnten erschreckliche Dinge, sowohl von der Lückenhaftigkeit ihres Gymnasialunterrichtes, wie von der Unergiebigkeit der bezüglichen akademischen Vorlesungen für ihre speziellen Zwecke erzählen.[92])

Und genau erwogen, konnte es mit dem Gymnasium gar nicht anders kommen. Hatte man doch bei der Abzweigung der Realschule geradezu die Tendenz, durch Eröffnung eines ableitenden Kanals die alte Schule vor dem Hereinfluthen der modernen Bildungselemente und der Zertrümmerung ihres angestammten, einheitlichen, des klassischen Charakters zu bewahren. Man schuf, verzweifelnd an der Möglichkeit, auf einer Anstalt allen Vorbereitungsanforderungen zu genügen und doch wieder sich scheuend, nach Weise des vorigen Jahrhunderts schulmäßige Elementarvorlesungen der philosophischen Fakultät zuzumuthen, jene „Theilung der Arbeit", die in der Coexistenz der Gymnasien und Realschulen besteht und die Manchem als eine Theilung der Arbeit auf dem Gebiete der allgemeinen Bildung selbst erscheint.[93])

Ich muß auch jetzt wie vor 10 Jahren dem schiefen Gedanken, als ob man durch Vertheilung der grundlegenden Unterrichtsfächer auf verschiedene Anstalten die allgemeine Bildung, die ein Besitzthum jeder einzelnen Person sein sollte, retten oder schützen könnte, und dem perversen Bestreben, die humanistische Bildung des Gymnasiums durch Concentration vor der Uebermacht moderner und realistischer Einflüße sicher zu stellen, einen großen Theil der Schuld zuschreiben, daß unser höheres

---

scheinen, sind es gewöhnlich nicht Einführungen, Grundlegungen und allgemeine Uebersichten, sondern Vorlesungen über irgend eine spezielle und speziellste Seiten- und Nebenpartie des Fachs: Ueber die Anomalien der Refraction und Accommodation, über die bestimmte Integration, über die Zelle, Erklärung der Apokalypse u. s. w. Am häufigsten sind die am wenigsten nothwendigen Vorträge der sogenannten anregenden Art, ästhetisch-literarische u. s. w., in denen es sich oft mehr um angenehme Unterhaltung als um grundlegende und nützliche Belehrung handelt. [V.]

[92]) Vgl. z. B. über das Studium der Botanik seitens der Mediziner: Karsten, Zur Geschichte der Botanik, 1870. [V.]

[93]) Vgl. oben Anm. 90, Punkt 3. [V.]

Unterrichtswesen so komplizirt und verfahren ist. Ein administrativer Geist, der mehr verstanden hätte, als sich von fortgesetzten und allmälig lästig werdenden Agitationen zu denjenigen Zugeständnissen drängen zu lassen, bei welchen gewisse rückwärts gekehrte Liebhabereien immerhin noch konservirt werden konnten, welcher das durch Zeit und Umstände angezeigte Vernünftige resolut frei und spontan in's Werk zu richten gewillt war, hätte selbst den einmal vorhandenen Dualismus noch rationell zu verwerten gewußt. Er hätte, da die zweite Anstalt zum Theil in's Leben gerufen war, um gewisse Vorbereitungserfordernisse, welche die Universität selbst nicht mehr befriedigen mochte, und die der gymnasialen Einheit gefährlich zu werden drohten, neben ihm [dem Gymnasium] zu erfüllen, konsequenter Weise dieser neuen Anstalt auch das Recht der Vorbereitung auf die nicht humanistischen Fächer, um derentwillen sie gegründet war, anvertraut. Auf Drängen von außen wurde damit bekanntlich auch faktisch[94]) Ende 1870 der Anfang gemacht. Aber die Scheu vor dem Neuen, wenn auch Nothwendigen, setzte jedem Fortgang auf dem betretenen Wege Schwierigkeiten entgegen. Und dem Gymnasium blieb trotz seiner partiellen Insufficienz, die durch die Cirkular-Verfügung vom 7. Januar[95]) noch absichtlich und rücksichtslos gesteigert war,[96]) das alte Privileg, zu allen Fakultäten, ja auch zu technischen Hochschulen zu entlassen und für alle bezüglichen Staats-Examina die Schulvorbereitung zu liefern.

Bei dieser Lage der Dinge kamen die Realschulmänner auf eine Forderung, welche ich am bündigsten in einem Flugblatte ihres Vereines vom Jahre 1876 also vorgetragen finde:[97]) „So lange den Gymnasial-Abiturienten der Zutritt zu einer Anzahl von Hochschulen (Forstakademie, Bauakademie, Bergakademie, Polytechnikum, Artillerie- und Ingenieurschule) ohne Schranken gestattet ist, zu denen sie nicht genügend vorbereitet sind, ist es eine herbe Ungerechtigkeit die Realschulabiturienten

---

[94]) Vgl. oben S. 62. [V.]

[95]) Vgl. Anm. 88. [H.]

[96]) Vorher gab es immer noch Anstalten, wo man, wie z. B. auf dem hochklassischen Gymnasium Meierotto's und später Meineke's*), die Mathematik so handhabte, daß in Ober-Prima sphärische Trigonometrie und analytische Geometrie gelehrt werden konnte; freilich zu der nun sehr naheliegenden und doch der „allgemeinen Bildung" auch so nützlichen Auseinandersetzung über Differential und Differentialquotienten bog man auch damals nicht aus. Und mit 2 Stunden Physik in den drei obersten Jahreskursen ließ sich immerhin noch mehr erreichen, als mit dem Ansatz des Lehrplanes von 1856: 1 Stunde Physik in Sekunda und 2 in Prima. Unter der Geringschätzung theils der Klassizität, theils der Bornirtheit und Impotenz stand dieser Unterricht freilich auch vor 1856. [V.]

*) Meierotto und Meineke wirkten als Directoren des Joachimsthal'schen Gymnasiums zu Berlin, aus dem der Verf. selbst hervorgegangen ist; Meierotto von 1775—1800 unter den Augen Friedrich's II., dessen Aufmerksamkeit er auf sich zog. Er gab den ersten Anstoß zur öffentlichen Vertheilung von Prämien und zur Veranstaltung von Entlassungsprüfungen, nach deren Muster dann Preußen 1788 (Oesterreich erst 1849) seine Maturitätsprüfungen einführte. Meineke, aus Schulpforta hervorgegangen und schon früher in Danzig als Gymnasialdirector thätig, leitete die obengenannte Anstalt von 1826—1857; unter ihm lernte also noch der Verf., der 1851 in die Anstalt eintrat. 1830 wurde Meineke (zugleich mit Lachmann) als Mitglied in die Berliner Akademie der Wissenschaften eingeführt. [H.]

[97]) C.-O., 1877, S. 23. [V.]

von Studien auszuschließen (wie Theologie, alte Philologie), zu denen sie nicht hinlängliche Fachvorbildung besitzen. Theilung der Berechtigungen ist aus praktischen Gründen unthunlich, also muß auch die Realschule I. O. die volle Berechtigung[98]) erhalten".

Das war die natürliche Konsequenz der von der Verwaltung geschaffenen Lage; eine Thorheit zog die andere nach sich. Uebrigens war es richtig, bei der völligen Parität beider Anstalten, bei der gleichwertigen Vorbildung der Lehrer und der gleichen Zeit, die der Unterricht bis zum Abiturientenexamen in Anspruch nahm, in der Bevorzugung des Gymnasiums eine Ungerechtigkeit zu sehen; es lag in dem gymnasialen Monopol außerdem in Beziehung auf die ihm fremdartigen Hochschulen und Fakultäten ein sozialer Schaden. Der natürlichste und naheliegendste Gedanke, die Berechtigungen zu theilen, war als unpraktisch abgewiesen. Und schwierig mußte ja allerdings seine Durchführung erscheinen. Sollten z. B. für neuere Geschichte, Philosophie und den kameralistischen Theil der Studien in der juristischen Fakultät Gymnasium oder Realschule vorbereiten? Aber auf Schwierigkeiten mußte man immer gefaßt sein, wenn man die allgemeine Propädeutik erst auf zwei Anstalten vertheilte. Die andererseits sofort hervortretende Schwierigkeit, daß bei völliger Gleichberechtigung neben zweckmäßigen auch ganz zweckwidrige Vorbereitungen stattfinden würden, wie wenn der Realschulabiturient nachträglich Theologie studiren wolle und nun Hebräisch und Griechisch mit viel Zeitaufwand nachholen müsse, dieser Einwand wurde durch den, wie mir scheint, ziemlich bequemen Hinweis auf die Selbstverantwortlichkeit parirt. Was man allerdings in Jahren wagen konnte, wo man oft genug auch Gymnasialabiturienten hatte zu technischen und medicinischen [?] Studien übertreten sehen.

In Wahrheit ist das Eine so absurd wie das Andere: es müßte denn sein, daß man für die eine Seite das πρῶτον ψεῦδος zur Begründung beibringen wollte, daß für alle Leitung klassische Bildung, und zwar speziell auf dem Boden der griechischen Sprache und ihrer Grammatik die erste und unumgängliche propädeutische Vorbedingung sei. Wenn der Staat," . . .

---

[98]) Sonst noch bestimmter als die volle Gleichberechtigung bezeichnet. (Vgl. z. B. a. a. O. S. 253, 412 ff.) [V.]

Hier brechen die Mittheilungen des Verf.'s ab. Unverkennbar ist, daß die pädagogischen Veröffentlichungen des Nachlasses eine Weiterentwicklung des Verf.'s nach der realistischen Seite hin bekunden. Unter ausdrücklicher Widerrufung früherer Aeußerungen wird die Lebensfähigkeit der Realschule anerkannt und die Bevorzugung des Gymnasiums wenigstens insofern aufgegeben, als ihm bei gleicher Vertheilung von Wind und Sonne kein günstigeres Horoskop gestellt wird, wie seinerzeit der Realschule. Es erscheint in anerkennender Weise Bezug genommen auf Paulsen, der „die ganze Culturbewegung der letzten vier Jahrhunderte als die allmälige Loslösung einer selbstständigen modernen Cultur von der antiken" beschrieben und demgemäß es für nothwendig erklärt hat, „daß wir versuchen, die humanistische Bildung, welche wir mit den Mitteln der alten Sprachen zu erreichen vergeblich ringen, mit anderen Mitteln zu gewinnen"[99]) —: ganz der Standpunkt, den wir früher[100]) als mit dem ehemaligen des Verf.'s unverträglich befunden haben. Und in den letzten Worten, die der Verf. überhaupt niedergeschrieben hat, wird es für ein „πρῶτον ψεῦδος" erklärt, „daß für alle Leitung klassische Bildung und zwar speziell auf dem Boden der griechischen Sprache die . . unumgängliche . . Vorbedingung sei". Das Gymnasium wird strenger beurtheilt als zuvor: Ideal und Wirklichkeit, die Segnungen der klassischen Bildung und der Unsegen scholastischer Verkrüppelung des Geistes werden einander mit erhöhter Bitterkeit gegenüber gestellt.[101]) Im Gegensatz hiezu wird die Realschule milder als zuvor beurtheilt: es wird für eine „Ungerechtigkeit" erklärt, ihr die „ersehnten Berechtigungen" vorzuenthalten; es wird die Besprechung Dessen in Aussicht gestellt, was auf dem Boden der Unterrichtsordnung von 1859 „rationaler Weise hätte gewährt werden können"; die Berechtigungen zu theilen erscheint als der natürlichste und naheliegendste Gedanke; und

---

[99]) A. a. O., Vorwort, S. VI.; vgl. ebendas. S. 782: „Der klassische Unterricht, soll er für die ganze Bildung fruchtbar werden, fordert den Schüler ganz; können wir uns ihm nicht mehr ganz geben, so wird, so schmerzlich es uns ankommen mag, nichts übrig bleiben, als ihn aufzugeben, *d. h. ihn auf das nothwendige Latein zu beschränken.*"

[100]) Vgl. Anm. 52.

[101]) Die diesbezüglichen Stellen decken sich mit den Aeußerungen, wie sie jüngst Esmarch (in einem Briefe an den Realschulmann Dr. Krumme) gethan hat: „Sehr oft stößt man auf eine Art von Apathie, von *geistiger Kurzsichtigkeit*, welche schlimmer ist, als die ebenso häufige, in der Jugend erworbene Kurzsichtigkeit des Auges. Es ist, als ob der jugendliche Geist verkümmert sei, seine Frische verloren habe unter der *vorwiegenden Beschäftigung mit den grammatischen Spitzfindigkeiten* und dem Auswendiglernen von all den Regeln mit zahllosen Ausnahmen, während die *Fähigkeit zu beobachten,* die in der Jugend so sehr nach Befriedigung strebt, verloren gegangen ist. ."

als „naheliegend" wird insbesonders auch die Eröffnung des medizinischen Studiums nach Bewilligung des naturwissenschaftlichen bezeichnet.

Als der archimedische Punkt in den einschlägigen Bestrebungen des Verf.'s erscheint immer noch die Sorge um Wahrung der „Einheitsschule"; aber die Aeußerungen bezüglich ihrer Durchführbarkeit klingen bescheidener: „die nöthige Begabung und gut vorgebildete Lehrer vorausgesetzt", sei es „auch jetzt noch *keine absolute Unmöglichkeit*, Gymnasien herzustellen" u. s. w.; „mein Interesse blieb .. darauf gerichtet, der Vorbereitung auf die Universität, *wenn nicht absolut und unter allen Umständen, so doch so weit es irgend möglich und zweckmässig ausführbar wäre, die Einheit zu erhalten*" u. s. w.

Dem entspricht auch der positive, organisatorische Vorschlag, dem wir in Aufsatz (II) begegneten. Auf dem Realgymnasium der Zukunft soll blos das Lateinische bestimmt-obligatorisch sein, hingegen das vielumkämpfte Griechisch als arbiträr auf gleicher Stufe mit dem Französischen und Englischen stehen. Wie hart mußte den Kenner und begeisterten Anerkenner des Hellenismus ein solcher Vorschlag ankommen![102]) Er mochte gehofft haben, daß der „magische Zauber" des Griechischen, auch wenn kein Zwang hinter dem Fache stehe, die Schüler locken und bannen werde; oder daß doch mindestens die Begabtesten im Stande sein und es sich nicht nehmen lassen würden, neben dem Französischen und Englischen auch noch das Griechische zu betreiben; — ganz abgesehen von Denjenigen, die desselben um ihres zukünftigen Berufes willen nicht entrathen können.

Wie dem auch sei, — über allem Wünschen steht das eiserne Müssen: das Vorgeschlagene „entspricht nur der *schuldigen Rücksicht auf das Nothwendige* und der *Verschiedenheit der Begabungen, wie sie auch innerhalb des für die Höhen des Lebens berufenen Contingents statt hat*". Man beachte wohl, wie der zweite Theil des eben angeführten Satzes ein ganz neues Princip in die Betrachtung einführt, welches dem seinerzeit geltend gemachten und bis zuletzt festgehaltenen,[103]) wonach es bezüglich der allgemeinen Bildung keine Arbeitstheilung geben dürfe, ein bedenklicher Nebenbuhler werden dürfte.

---

[102]) Im Kleinen hatte der Verf. schon früher einmal den modernen Anforderungen zu Ungunsten des Classicismus ein Opfer gebracht: er hatte den lateinischen Aufsatz, der in seinem „deutschen Unterricht" noch festgehalten erscheint, in der wenige Monate später erschienenen Schrift über Johannes Sturm fallen gelassen. Das war freilich schon an und für sich, geschweige im Vergleich mit dem jetzigen, ein Freudenopfer; man höre auch, wie er es einleitete: „Welche *Erlösung von unerträglichen Fesseln! Wie viel Zeit und Kraft wird dadurch frei und anderweitig verwertbar*, wenn unsere Kinder es nicht mehr nöthig haben zu lernen, wie sie in einer nur in Büchern lebenden, fremden Sprache ihre Gedanken klar, sachgemäß und übersichtlich expliciren sollen, wenn sie es dürfen in der gegenwärtig uns umrauschenden, frischen und triebkräftigen Muttersprache! Wie wird es ihnen nun leicht sein, die vera imitatio zu üben, die nur möglich schien in der Sprache, wo wir Ansehen und Gewalt über die Worte haben, die größte Kenntnis derselben oder wenigstens die Gewißheit, daß unsere Freiheit noch nicht Gesetzlosigkeit werde! Ohne Zweifel ist das die Muttersprache. Der lateinische Aufsatz wird demnach fallen zu lassen sein." (Pädagogik v. Joh. Sturm, 1872, S. 112 f.).

[103]) Vgl. Anm. 65, Punkt 3.

Alles muß dem Verf. darauf ankommen, das heutige Gymnasium und die heutige Realschule (hierunter das preußische „Realgymnasium" von 1882 mit inbegriffen gedacht) für das geplante Realgymnasium zu gewinnen. Von den Gymnasien mochte er hoffen, daß sie, die er für „im Ganzen mehr von Pharisäismus frei und reinigender Selbstkritik zugewandt" hielt[104]) als die Realschulen, auf seine mahnende und auf diesem Gebiete unzweifelhaft autoritative Stimme hören würden; er mochte weiter damit rechnen, daß die immer wachsenden Anfeindungen, die sie in jüngster Zeit über sich ergehen lassen müssen, zur ihrer Mürbemachung hinreichend beitragen würden; endlich sind es heute trotz alledem immer noch die Gymnasien, welche sich des höheren Ansehens und insbesonders der größeren Machtfülle zu erfreuen haben — und der Starke kann leichter nachgeben, ohne sich etwas zu vergeben. Schwieriger war es, den überhaupt und durch den Verf. insbesonders gereizten Realschulmännern ins Gewissen zu reden. Hier galt es durch Acte freiwaltender Gerechtigkeit das Zutrauen zu erwecken, daß man nicht durch Berechtigungen siegen wolle. Der Verf. mochte annehmen, daß letztlich auch die Realschule für den sittigenden Einfluß der Antike nicht unempfindlich sein werde. Und ließ sich hier nur erst das durch (einen immerhin erklärlichen, aber darum nicht minder bedauerlichen) Trotz niedergehaltene Gefühl der Verpflichtung, anhaltend fortzuschreiten und auch vor Gewährung der ersehnten Berechtigungen den Schulplan thunlichst zu verbessern, wiedererwecken, so war noch nichts verloren: „Wie, wenn beim Reformiren und Reorganisiren der Unterschied von dem Gymnasium sich mehr und mehr verringerte, vielleicht zuletzt wegfiel?"

Ueberlegt man, wie knapp die in den Aufsätzen (II) und (III) enthaltenen Abänderungen früherer Ansichten des Verf.'s motivirt sind; zieht man weiterhin den fragmentarischen Zustand dieser Aufsätze in Betracht, so mag einem der Gedanke auftauchen, daß die Veröffentlichung derselben am Ende besser unterblieben wäre. Wer aber des Dahingegangenen schrankenlose Wahrheitsliebe kannte, die es nie verstattet hätte, besseres Wissen aus zärtlicher Rücksicht auf die früher gethanen Aeußerungen eines schlechteren geheim zu halten, mußte diesen Gedanken ablehnen und — gerade um jener Abänderungen willen — zu dem entgegengesetzten Entschlusse gelangen. Hiebei brauchte noch gar keine Rücksicht genommen zu werden auf die „Actualität" der in jenen Aufsätzen behandelten Gegenstände: immerhin macht es aber auch diese wünschenswert, daß in den Discussionen über Gymnasium und Realschule, wie sie schon heute allenthalben an der Tagesordnung sind[105]) und immer

---

[104]) Vgl. oben, S. 29.

[105]) Aus der Legion diesbezüglicher Kundgebungen greife ich nur zwei heraus. Im deutschen Reiche: Den jüngst entsendeten, von Männern der Universität, des Gymnasiums und des Realgymnasiums unterzeichneten Aufruf zur Begründung eines „Deutschen Einheitsschulvereins", dessen constituirende Versammlung nun auch bereits (den 5. October d. J.) zu Hannover getagt hat. Aus Gründen, die wir sattsam kennen gelernt haben, — es sind immer die alten, aber gewichtigen, denen man begegnet — tritt der Aufruf dafür ein, daß „an Stelle des Gymnasiums und Realgymnasiums wieder eine höhere Unterrichtsanstalt trete, die Einheitsschule, welche sich den

ausgiebiger in den nächsten Jahrzehnten werden gepflogen werden, voll und rein das Votum eines Mannes zur Geltung komme, der wie selten einer berufen war, gerade hierin mitzusprechen. Und mag auch jenes Votum mit Gründen nicht so untermauert sein, wie es sollte und viel-

---

Kern der alten humanistisch-gymnasialen Bildung, das Studium der klassischen Sprachen, besonders auch des Griechischen, und der historischen Wissenschaften, bewahrt, dieselbe aber durch zeitgemäße Reform der Methode (namentlich des fremdsprachlichen Unterrichts), sowie auch durch eine maßvolle Verstärkung der neueren Sprachen, vornehmlich des Französischen, und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächer neu kräftigt und verjüngt."

Ueber das Gähren der analogen Fragen in Oesterreich belehren vortrefflich die Unterrichtsdebatten, wie sie im dortigen Abgeordnetenhause am 30. März und am 1. und 2. April, im Herrenhause am 19. April d. J. in einer von nationalen Nergeleien erfreulichermaßen ungetrübten Weise stattgefunden haben. Die Zerfahrenheit der Ansichten ist groß. Einigkeit der Redner herrscht blos darin, daß der Unterricht in den alten Sprachen minder grammatikalisch-pedantisch und im besten Sinne geistvoller zu gestalten, d. h. auf die Lectüre zu richten sei; eine überwiegende Majorität besteht a) zu Gunsten der humanistischen Studien (Ausnahme: Abg. Frh. v. Pirquet), b) für die Anerkennung der Ueberbürdung (Ausnahme: Abg. Weitlof). Im Uebrigen gehen die Aeußerungen und Vorschläge weit auseinander: ich beschränke mich auf die Anführung des Markantesten.

Abg. v. Pirquet tritt für eine Art von „Einheitsschule" ein, die er sich (nach belgischem und schwedischen Muster) so denkt, daß ein für alle Schüler bindender Untercurs (Gymnasium) und ein in vier parallele Fachabtheilungen zerfallender Obercurs (Lyceum) eingerichtet würde. Latein sei obligatorisch, aber nur als Hilfswissenschaft zu behandeln: — „das nothwendige Latein!" — Griechisch nur für die Schüler der philologischen Fachabtheilung obligatorisch. Das (österreich.) Realgymnasium genüge nicht, weil es die böse Nothwendigkeit vorzeitiger Berufswahl nur um zwei Jahre hinausschiebe: es sei „nicht Fisch und nicht Fleisch, eine halbe Maßregel". — Der Unterrichtsminister (v. Gautsch) erklärt die Zeit zu Reformen für gekommen. Auch er sei „bis zu einem gewissen Grade" [bis zu welchem?] Anhänger der Schuleinheit: dabei ein warmer Freund der humanistischen Studien: sie würden „alle Zeit, unabhängig von der Meinung, die da oder dort, in diesem oder jenem Staate zum Ausdrucke kommen sollte" die Grundlage tüchtiger Allgemeinbildung abgeben müssen; und er sei „kein Bewunderer der Realschule": „in der Regel sind es vielseitig verwendbarere Männer, welche aus einer humanistischen Lehranstalt hervorgegangen sind". Es müßten Erleichterungen gewährt werden; da aber andererseits das Bildungsniveau des Abiturienten nicht herabgedrückt werden dürfe, so ergebe sich die *Nothwendigkeit, ein neuntes Gymnasialjahr einzuführen* [beweist nicht Preußen mit seinen neun Gymnasialjahren, daß dieses Mittel unbefriedigend ist?] und überdies statt des vollendeten neunten, erst das vollendete zehnte Lebensjahr als Minimal-Eintrittsalter anzusetzen. — Abg. Šuklje hat an Gymnasium und Realschule als Lehrer gewirkt und gibt dem ersteren den Vorzug: im Tenor des Ministers fortfahrend wird constatirt, daß vielfach *selbst Professoren der technischen Hochschule, der montanistischen und Militärakademien das Material, welches ihnen das Gymnasium liefert, für besser befinden, als dasjenige der Realschule.* [Vgl. hiezu Beer-Hochegger a. a. O., I. S. 513 und einen Artikel der Kölnischen Zeitung vom 18. März d. J., 2. Bl. über den „Rückgang der Oberrealschulen" — die, von den Realgymnasien von 1882 wohl zu unterscheiden, aber wie diese neunklassig, der österreich. Realschule sicherlich äquivalent sind — worin es heißt, daß die Forst-, Berg-, Post- und Militärverwaltung gegen die Abgangsschüler dieser Schulen absolut spröde seien, ja daß denselben sogar das ihnen bisher einzig offen gewesene Bau- und Maschinenfach künftig verschlossen werden solle. Hiebei sei der Minister des Einverständnisses des gesammten Baufaches, zumal aller Baubeamten sicher, denn die Abneigung gegen die Oberrealschule sei in diesen Kreisen im Laufe der Jahre erheblich gewachsen. Natürlich wäre hiemit der Untergang mindestens der oberen Klassen dieser Schulen besiegelt.] — Abg. Dr. Weitlof (Obm. des Deutschen Schulvereins) betont eindringlich, daß bei allen Reformen als

leicht auch könnte, so braucht man doch andrerseits noch nicht für Autorität zu schwärmen, um zuzugeben, daß auch das unbewaffnete Ja oder Nein mancher Menschen hohe Beachtung verdiene. Beachtenswert möchte im vorliegenden Falle insbesonders auch sein, daß die zu Gunsten „*rea-*

---

ein leitender Gedanke, der auch dem Organisations-Entwurf von 1849 zu Grunde gelegen habe, der walten müsse: *Das Mittelschulwesen Oesterreichs auf demselben Niveau und in derselben Bahn zu erhalten mit demjenigen des Deutschen Reichs.* — Abg. Dr. v. Wiedersperg (Mediciner) empfiehlt — auch vom budgetären Standpunkte — lieber den Universitätsstudien ein (Vorbereitungs-) Jahr zuzulegen, als dem Gymnasialcursus. Er sei ein eifriger Anhänger der humanistischen Bildung, aber auch eine gewisse philosophische Bildung müsse der gebildete Mann besitzen: diese würde an der Universität besser erworben, als in dem philosophisch-propädeutischen Unterricht des Gymnasiums. [Vgl. dagegen Aufsatz (II) und Anm. 27 zu demselben.] — Der Minister lehnt das Vorbereitungsjahr an der Universität ab. Man verdanke den Universitäten soviel, daß an ihren Grundcharakter nicht gerührt werden dürfe. [Der Beweis dafür, daß die Einführung des Vorbereitungsjahres diesen „Grundcharakter" angreife, wird nicht erbracht.] — Abg. Dr. Menger ist Anhänger der klassischen Bildung, tritt aber auch warm für den Unterricht im Mittelhochdeutschen ein, den der vorige Unterrichtsminister beseitigt hatte. — Sehr bemerkenswert ist die Rede des Abg. Dr. Beer (Prof. an der techn. Hochschule in Wien, einer der beiden Verfasser des in Anm. 66 zu Aufsatz [III] citirten Werkes). Er stellt vorerst dem Abg. v. Pirquet gegenüber den Begriff der Einheitsschule (früher auch „Gesammtgymnasium" genannt; vgl. die Schmid'sche Encyklopädie, Bd. III, S. 173, Bd. VI, S. 684) richtig: in einer solchen müßten sämmtliche Knaben bis zu ihrem Eintritte in die Hochschule, sei es nun eine technische oder die Universität, vorbereitet werden. Belgien und Schweden könnten schon darum nicht als Muster dienen, weil die dortigen gemeinschaftlichen Untercurse nur Volksschulbildung gewähren, die natürlich allenthalben „einheitlich" ist; das Gute im Schulwesen der beiden Länder stamme übrigens aus Deutschland. Dem Minister gegenüber wird geltend gemacht, daß die Einführung eines 9. Gymnasialjahres unter Beibehaltung des alten Lehrziels durch die Verhältnisse nicht motivirt sei: die analoge Erweiterung der Realschule habe darin ihren Grund gehabt, daß, nach statistischen Feststellungen, die meisten Realschüler nicht in sechs, sondern thatsächlich erst in sieben Jahren die Schule absolvirten. Bezüglich des Gymnasiums fehlt dieses Datum. Eindringlich und auf Grund persönlicher Prüfungserfahrungen wird die Verbesserung des Lehrermaterials in pädagogisch-didaktischer Hinsicht empfohlen; ferner: die Abschaffung der großen Ueberfüllung insbesonders der untern Klassen mit Schülern, die nur nothgedrungen Gymnasium und Realschule aufsuchen und vielmehr *in zweckmässig zu organisirende Bügerschulen abzuschieben* wären. Den Gymnasien wird, damit es die ersehnte klassische Bildung wirklich erreiche, der [nicht mephistophelisch gemeinte] Rath gegeben, *den Unterricht im Lateinischen und Griechischen zu verstärken*: das österreichische Gymnasium, was z. B. das Lateinische anbelangt, stehe mit nur 50 Stunden hinter dem preußischen mit (früher 86, seit 1882) 77 Stunden erheblich zurück. Bezüglich der Realschule nimmt der Redner für sich das Verdienst in Anspruch: die Erweiterung derselben von sechs auf sieben Klassen und die Eliminirung der rein praktischen Fächer aus dem Lehrplane durchgesetzt zu haben. Er ist also der österreichische Spillecke. Demgemäß tritt er natürlich für die Realschulen warm ein: sie seien ein unbedingt nothwendiges Glied in der Kette unserer Unterrichtsanstalten, sie hätten sich organisch selbstständig im Laufe der Zeit entwickelt, es wäre ein großer Fehler an die Realschule Hand anzulegen. Und was wichtig ist: die *Vereinigung von Gymnasium und Realschule in eine einzige Lehranstalt scheitere, selbst wenn man auf alles Uebrige nicht eingehen wollte, schon daran, dass das Zeichnen an den Realschulen eine zu hervorragende Rolle spielt* (geometrisches und Freihandzeichnen zusammen: 44 Stunden); *selbst wenn man den Lehrcurs der Gymnasien nicht auf neun, sondern auf zehn Jahre erweitere*, sei es unmöglich, eine einheitliche Schule zu schaffen. [Ist aber ein so hohes Quantum Zeichnenunterrichtes im Interesse der allgemeinen Bildung nöthig oder nicht vielmehr nur zu jenen technisch-praktischen Zwecken, von deren zu starker

listischer Modification"[106]) des Gymnasiums vorgeschlagenen Reformen von einem Manne herrühren, der dieselben sozusagen an sich selbst durchgemacht hatte, — einem Manne übrigens, der (ganz abgesehen von seiner berufsmäßigen Beschäftigung mit den Schriften des Plato und Aristoteles, die er vollkommen beherrschte) den antiken Classikern nie Valet gesagt hatte, wie er denn auch — schon mit pyämischen Schwindelanfällen ringend, die seinem Tode vorangingen, — noch im Stande war sich an Lukian's Gesprächen[107]), dieselben in der Ursprache lesend, zu zerstreuen.

Ernst Laas war mit der Veröffentlichung seines „Idealismus und Positivismus" wenn auch nicht auf dem Höhepunkte, so doch auf einem Ruhepunkte seines philosophischen Schaffens angelangt. Das Bedürfnis nach einem Troste, so gut er im Augenblick zu haben war, mochte geltend machen, der Verblichene habe in dem großen Werke, das wenige Monate vor seinem Tode abzuschließen ihm vergönnt war, der gelehrten Welt sein Bestes bereits gegeben. Ob dem so sei, ist eine unentscheidbare und darum müßige Frage. Jedenfalls aber waren es nicht im engeren Sinne philosophische, sondern pädagogische Bemühungen, über denen ihn der Tod ereilte; er stand im Begriffe, die Bestrebungen seiner früheren Lebensjahre wieder aufzunehmen: hiefür zeugt u. A. der Aufsatz (III) des Nachlasses. Und die von dem Verleger längst gewünschte Neuauflegung des (längst

---

Berücksichtigung der Abg. selbst sich rühmte, die Realschulen befreit zu haben?] Im Uebrigen wird dem Unterrichtsminister der Rath ertheilt, „bei allen reformatorischen Versuchen mit großer Behutsamkeit vorzugehen, das Altbewährte nicht mit Leichtigkeit über Bord zu werfen, sondern dort, wo es schadhaft geworden ist, es umzubilden, umzustülpen, zu entwickeln." — Im Herrenhause ergänzt der Minister seine Mittheilungen dahin, daß, wiewohl das Gymnasium auf den humanistischen Fächern basire, die realistischen in den oberen Klassen nicht vernachlässigt werden sollten, . . „ich wünschte, daß die Naturwissenschaften, . . ohne deren Kenntnis wir die Gegenwart kaum mehr mit allen ihren treibenden Elementen und Bestrebungen verstehen, . . gelehrt werden". Ein Seitenhieb fällt auf die ungehörige Verpflanzung der in den klassischen Sprachen geübten, sog. kritischen Methode in das Gymnasium und ein ernster Blick auf die Thatsache, daß Oesterreich heute mehr als 56.000 Gymnasiasten und mehr als 18.000 Realschüler zähle. — Auch Miklosich (der berühmte Slavist) erklärt für das eigentlich Bildende an den alten Sprachen die Schriftsteller und nicht die Grammatik, zumal die letztere, wie sie heute betrieben wird, nur Sprachvergleichung sei, die überhaupt nicht in's Gymnasium gehöre. Hingegen meint er, der Unterricht in der Naturwissenschaft und in der Mathematik sei wohl förderlich, aber im Gymnasium nicht am Platze; „um wirklich Naturwissenschaften zu studiren, bedürfe es einer höheren Ausbildung der geistigen Kräfte, als den Knaben zugemuthet werden kann"; — ein Standpunkt, der den realistischen Wissenschaften gefährlich ist, weil er ihnen schmeichelt: so machte auch Melanchthon zu Gunsten der Humanitätsstudien geltend, daß Leute, welche, ohne dieselben betrieben zu haben, sich vorzeitig den schwierigeren Disciplinen zuwenden, auf dieselben stürzen, „wie die Schweine auf Rosen".

Daß auch in anderen Ländern Europa's, insbesonders in der Schweiz und in Frankreich, die Fragen der höheren Vorbildung jetzt eifriger, als seit Gedenken discutirt werden, möge nur eben erwähnt werden.

106) Vgl. „erste Erörterung", S. 76.

107) Nebenbei gesagt: derselben Reiselectüre (zur Fahrt ins „unentdeckte Land, von deß Bezirk kein Wandrer wiederkehrt") hat sich (nach dem Zeugnisse von Adam Smith) auch der dem Verf. gesinnungsverwandte David Hume bedient.

vergriffenen) Buches über den deutschen Unterricht[108]) hätte auch einen äußeren Anlaß abgegeben zur abermaligen Durchackerung von Gebieten, von denen sich der den letzten Fragen menschlicher Erkenntnis und Lebenshaltung nachgehende Hochschullehrer verhältnismäßig weit entfernt hatte.

Erregtem Widerspruche begegnet, wer die Weltanschauung des Verstorbenen auf den Markt hinausträgt; weit gedämpfteren Tones dürften die Anfechtungen ausfallen, die seine Ansichten über Erziehung und Unterricht zu erfahren haben: und wer vollends das lehrhafte Wirken des Mannes gekannt, geschweige an sich erfahren hat, der sah sich wohl immer wieder genöthigt, ein versuchtes Nein in den Zweifel abklingen zu lassen, ob Leistungen, die hier vor Aller Augen leibhaftig wurden, auch anderweitig mit Aussicht auf Erfolg gefordert werden könnten. Denn darin herrschte Einigkeit und wird Einigkeit herrschen: der Mann, den wir so besorgt darum gesehen haben, daß die Führer der Nation eine tiefgehende und harmonische Vorbildung erhielten, — dieselbe Sorge: von Schlechteren regiert zu werden, die nach Plato allein im Stande ist, Rechtschaffene zum Regieren anzutreiben — er war auf dem Wege, den ihn seine Anlagen gewiesen hatten, selbst einer der gediegensten Führer, ein „παιδαγωγός" im schönsten Sinne des Wortes. Vielleicht ist es dem Herausgeber geglückt, dies über seinen unmittelbaren Zweck hinausgehend nach der oder jener Richtung hin anzudeuten; er hat geglaubt sich hiebei der Mithilfe des Verfassers in ausgiebigem Maße bedienen zu sollen, indem er denselben so oft zu Worte kommen ließ, als es die Gelegenheit ermöglichte; und er hat es für einen glücklichen Zufall erachtet, daß ihm in Aufsatz (I) eine Art Selbstporträt desselben zur Verfügung stand, das seinen sittlichen Typus in kleinem Rahmen, aber treu wiedergibt: wer weiß nicht, daß auf die Dauer Wissen und Scharfsinn nur dann erziehend wirken, wenn sie von einem geschlossenen Charakter getragen sind?

Wenn man nach allen diesen Ausführungen nochmals darauf zurückblickt, wie tief der Verfasser die Gegensätze, die unser gelehrtes Unterrichtswesen durchziehen, in sich aufgenommen hatte; wie energisch bemüht er war dieselben zu verarbeiten und so ihrer Herr zu werden; wie sich in ihm, dem Entwicklung liebenden und reformatorischen Geiste, die Ueberzeugung, es müsse zu Aenderungen kommen, vereinigte mit dem ernsten Bedacht, das Beste in die neue Zeit hinüberzuretten, — so wird man, was Anfangs nur als Behauptung hingestellt werden konnte, nunmehr verständnisinnig zugeben: daß der Verlust, den sein früher Hingang für das Vaterland bedeutet, kaum hoch genug angeschlagen werden könne. Wie unbefriedigend unter diesen Umständen die geringe Verlängerung seiner jäh abgerissenen Wirksamkeit ist, die diese Blätter anzubieten haben, sagt sich Jeder selbst — und nicht am Wenigsten der Herausgeber. Aber es wird Sache seiner Gesinnungsgenossen sein, das

[108]) Eine zweite Auflage desselben ist nun unter Hineinarbeitung des hieher gehörigen, im Nachlasse vorgefundenen Materials (besorgt von J. Imelmann) bereits erschienen.

Unvollständige liebevoll zu ergänzen, und sich des dürftig und hilflos nur eben Ausgesetzten, wie es eines Jeden Ueberzeugung erheischt, anzunehmen. Und auch die Gegner wird man daran erinnern dürfen, daß sie billiger Weise zu rechnen hätten nicht blos mit Dem, was der einstens so kampffrohe Forscher gesagt hat, sondern auch mit Dem, was er im Verfolg seiner Darlegung und zur Vertheidigung und Durchfechtung seiner Ansichten dem Gesagten leicht hätte hinzufügen können. Angriffe werden trotzdem nicht ausbleiben; wie aber der Lebende sie nicht gefürchtet hat, so braucht auch das Andenken, in dem er fortlebt, sie nicht zu fürchten. Wohl ist sein beredter Mund verstummt und die zu Hilfe und Abwehr gleich bereite Hand verdorrt im Grabe; aber —:

„ . . wo immer müde Fechter
„Sinken im muthigen Strauß,
„Es kommen frische Geschlechter
„Und fechten es ehrlich aus.

Genossenschafts-Buchdruckerei, Wien, IX. Alserstraße 32.